

Lærerens utvikling

Masteroppgave PED4390

Ane Ragna Torkildsen



Vår 2008

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Forord

I perioder har dette punktet på reisen syntes å være uoppnåelig. Men nå står jeg her, og jeg kjenner på en dyp takknemlighet i forhold til muligheten jeg har blitt gitt til å legge ut på en slik reise: En takknemlighet i forhold til alt jeg har fått lov til å lære, enten i interaksjon med veileder, i studie av kilder, i diskusjon eller i utallige timer med stille skriving, redigering, selvransakelse og refleksjon. Utallige ideer har blitt forkastet og nye og bedre har fått lov til å vokse i deres sted. Jeg hadde aldri sett for meg at jeg skulle komme til å lære så mye av denne prosessen. Dette har vært en uvurderlig tid og en uvurderlig prosess for meg, og jeg håper den har resultert i et arbeid som kan være av verdi for eventuelle lesere. Jeg går ut av denne prosessen med et langt mer inderlig engasjement for oppgavens tema enn jeg gikk inn i den med.

Jeg takker så inderlig dere som har hjulpet meg i denne prosessen. Først ønsker jeg å nevne min veileder, Ingerid Straume: tusen takk for alltid like nyttig og presis veiledning. Jeg sitter igjen med en følelse av at du har trykket på de riktige knappene for å få meg til å utvide mitt perspektiv og utvikle oppgaven min i riktig retning. Jeg gikk alltid fra veiledning med en god følelse for prosjektet mitt, mange ideer og en klar følelse av retning. Takk! Til Magnus, samboeren min: Tusen takk for uvurderlig støtte. Dette har vært en lang prosess med mange opp- og nedturer, takk for din utrettelighet som støttespiller og sparringspartner. Sist, men ikke minst: takk for din aldri sviktende tillit, den har betydd alt i denne prosessen. Takk! Jeg vil også takke foreldrene mine for å tjene som gode fagpersonlige forbilder, gjennom en utrettelig evne til å bli engasjert, lære og utvikle dere i deres lærergjerning. Dere har lært meg mye. Til slutt vil jeg rette en samlet takk til all familie for all omtenksomhet dere har vist meg i denne prosessen. Takk til dere alle!

Ane Ragna Torkildsen

Tønsberg 26. mai 2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK**TITTEL:**

Lærerens utvikling

AV:

Ane Ragna Torkildsen

EKSAMEN:

Masteroppgave Ped4390

SEMESTER:

Vår 2008

STIKKORD:

Lærerens utvikling gjennom:

Den fagpersonlige utvikling

Utvikling av andrerefleksivitet

Utvikling av relasjonskompetanse

Tema for oppgaven

Jeg begynner denne oppgaven med å sammenlikne livet i skolen med et isfjell. Med dette ønsket jeg å illustrere at lærere, i likhet med båtføreren, kan bli forledet til å tro at det som er synlig på overflaten er alt som er. På samme måte som båtførerens skjebne er avhengig av å ha kjennskap til fjellet under vannet, argumenterer jeg for at lærerens suksess i sin relasjon til eleven er avhengig av å utvikle en liknende varhet for det som ikke umiddelbart er synlig i skolehverdagen, men som ligger der og påvirker hvordan man har det med seg selv og med

hverandre. Evnen til varhet i så henseende danner utgangspunktet for lærerens utvikling i denne oppgaven.

Et av de viktigste og mest gjennomgående poengene i hele denne oppgaven, som er inspirert av Jensen og Juul (2003), er at: lærerens *person*, sammen med hans eller hennes *refleksjoner*, er hennes viktigste verktøy i relasjon til eleven.

Problemstilling

Jeg har i denne oppgaven følgende fokus:

- Jeg vil gi innhold til og presentere begrepet *fagpersonlig utvikling*, og argumentere for viktigheten av å bedrive fagpersonlig utvikling i dagens skole.
- Jeg vil videre sette den *fagpersonlige utvikling* i sammenheng med fagpersonlig kompetanseutvikling, da særlig de fagpersonlige kompetansene: *andrerefleksivitet* og *relasjonskompetanse*.
- I den forbindelse vil jeg også gi innhold til og presentere lærerens *andrerefleksivitet* og *relasjonskompetanse*, og argumentere for viktigheten av å utvikle disse kompetansene i dagens skole.

Metode

Denne oppgaven baserer seg i stor grad på litteraturstudie. Jeg har valgt å legge særlig vekt på litterære kilder med en omfattende og rikelig gjengitt praksiserfaring innen relasjonsarbeid, enten i skole- eller i terapisammenheng. Jeg har bevisst valgt å bruke enkelte kilder som generelt er lite brukt i skolesammenheng - populære kilder og kilder hentet fra psykologifeltet - for å tilføre feltet noe nytt.

I tillegg har jeg latt meg veilede av mine egne erfaringer fra praksisfeltet, og har studert mine kilder i forhold til egen erfaringsbakgrunn, og vice versa.

Kildene mine og mine egne erfaringer har ofte pekt meg i den samme retningen, men har også til tider gitt noe motstridende informasjon. En av de mest arbeidskrevende utfordringene jeg føler jeg har stått overfor i denne oppgaven har vært å finne ”en felles stemme” i forhold til lærerens utvikling: hvilke utviklingsområder kan vi tilsynelatende være enige i at står fram som viktige i dagens skole? Og hvordan kan de ulike kildene mine og min egen erfaringsbakgrunn både utfylle og berike hverandre i så henseende? Samtidig har

det vært viktig for meg å finne kilder som er nokså ulike og varierte, slik at de kan utvide og utfordre mitt perspektiv med sine ulikheter og uenigheter.

Da det ofte har vært mange begreper og hensyn å sjonglere i lufta på en gang, har jeg, for å holde tungen rett i munnen, lagt mye arbeid ned i å finne, eller skape nye, dekkende definisjoner.

Konklusjon

Hovedkonklusjonen min i denne oppgaven er enkelt sagt: viktigheten av at læreren ser på seg selv som lærende, og som i en utviklings- eller modningsprosess. Dette av hensyn til fagpersonens egen suksess i relasjon til eleven, av hensyn til ivaretagelsen av eleven og av hensyn til lærer-elev relasjonens og samspillet kvaliteten.

Derfor ser jeg Dunnes (1993) poeng om lærere som en gruppe som mangler en form for ”praktisk filosofi”, som et viktig poeng. Han mener det burde være tilgjengelig en diskurs der lærergjerningens natur (slik man opplever den i praksis) kan artikuleres, diskuteres og utvikles. På denne måten vil lærere kanskje få mot og selvsikkerhet til, i langt større grad, å se seg selv som forskere – og dermed tilhøre en profesjon som reflekterer om seg selv. (369).

Jeg nevnte innledningsvis i denne delen Jensen og Juuls ønske om å oppruste det pedagogiske ”fotfolket”. Slik jeg tolker Dunne, snakker også han om en form for ”opprustning” av fotfolket – fra å befinne seg i stor grad på mottakersiden når det kommer til forskning, til selv å bli bidragsytere.

Jeg ønsket i denne oppgaven å sette fokus på noe jeg anser å være en kollektiv problematikk som ofte individualiseres. Jeg har observert i skolen, og har selv kjent på kroppen, at man stadig vekk støter på samspillssituasjoner med elever der man kan oppleve usikkerhet, utrygghet og utilstrekkelighet. Dette anser jeg som helt naturlig og i og for seg uproblematisk. Men jeg har observert at mange kan få en følelse av skam og et ønske om å skjule det problematiske, da de er av den oppfatningen at det de står overfor er noe de er alene om å oppleve som utfordrende. Denne individualiseringen av en kollektiv problematikk er uheldig, og jeg ønsker med denne oppgaven å gjøre det tydelig at dette er utfordringer man står overfor i kraft av læreryrket, og at det dermed kan være heldig å se dette som utviklingsområder som er aktuelle for alle lærere. Dette er ikke utviklingsområder man *stopper innom* en gang, men en stadig pågående fagpersonlig modningsprosess.

Min tanke er at et økt fokus på at også læreren lærer og er ”under utvikling”, kan fjerne noe av det uheldige presset og heller erstatte dette med et ønske og en vilje til å se seg selv som en forsker og stadig utvider egen visdom og eget perspektiv.

Innhold

1. PRESENTASJON AV OPPGAVEN.....	8
1.1 LIVET I SKOLEN	8
1.1.1 Fagpersonlig utvikling	8
1.1.2 Hvorfor fagpersonlig utvikling?.....	10
1.1.3 En praktisk filosofi	15
1.2 PROBLEMSTILLING	16
1.3 METODE	16
1.4 AVGRENŚNING AV OPPGAVEN	17
1.4.1 Lærerens fagpersonlige utvikling.....	17
1.4.2 Lærerens andrerefleksivit�t.....	20
1.4.3 Lærerens relasjonskompetanse	22
2. TEORETISK RAMMEVERK FOR OPPGAVEN.....	26
2.1 PRESENTASJON AV KILDER:	27
2.1.1 Fronesis og fronimos	27
2.1.2 Dialektisk relasjonsforst��else	27
2.1.3 Metamodellen.....	27
2.1.4 Relasjonskompetanse, autentisitet og indre ansvarlighet	30
2.1.5 � henge antakelsene foran seg.....	31
2.1.6 Andre kilder	32
3. FAGPERSONLIG UTVIKLING	33
3.1 SELVREFLEKSIVIT�T.....	34
3.1.1 Den indre opplevelseverden.....	35
3.1.2 Det ytre uttrykket.....	37

3.1.3	<i>Ikke - meg</i>	39
3.2	Å GI ROM FOR NYE PERSPEKTIVER	40
3.2.1	<i>Metamodellen - et verktøy for den fagpersonlige utviklingen</i>	41
3.3	FAGPERSONLIG UTVIKLING GIR ROM FOR KOMPETANSEUTVIKLING.....	52
4.	LÆRERENS ANDREREFLEKSIVITET	55
4.1	LÆRERENS VARHET	56
4.1.1	<i>Ytre uttrykk og indre opplevelse</i>	57
4.1.2	<i>Subjekt – objekt syn versus subjekt – subjekt syn</i>	60
4.1.3	<i>Å skape rom for barnets selvfølelse</i>	63
4.2	DEN PRAKTISK VISE LÆRER	66
5.	LÆRERENS RELASJONSKOMPETANSE	69
5.1	LÆRERENS FAGPERSONLIGE KARAKTER	71
5.1.1	<i>Integrering og personliggjøring av teori</i>	74
5.2	LÆRERENS LEDERSKAP.....	78
5.2.1	<i>Hvorfor og hvordan virker det vi gjør?</i>	83
5.2.2	<i>Lærerens relasjonskompetanse og elevens sosiale kompetanse</i>	86
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	92
6.2	OPPGAVENS HOVEDMOMENTER OG ARGUMENTER.....	93
6.3	KONKLUSJON: DEN PRAKTISKE FILOSOFI.....	95

1. Presentasjon av oppgaven

Innledningsvis vil jeg aktualisere temaet for denne oppgaven: Den fagpersonlige utviklingen. Jeg ønsker også å vise noe av bakgrunnen for at jeg ser denne utviklingen som viktig i dagens skole. Deretter følger en presentasjon av: oppgavens problemstilling og metode. Avslutningsvis i innledningen vil jeg vise hvordan jeg tenker å avgrense og strukturere oppgaven.

1.1 Livet i skolen

Livet i skolen kan på mange måter sammenliknes med et isfjell: De aller fleste er kun klar over deler av alt det som faktisk foregår til enhver tid – det som er synlig på overflaten – og man kan bli forledet til å tro at det er alt som er. På samme måte som en seilers skjebne er avhengig av å ha kjennskap til fjellet under vannet, vil jeg, i denne oppgaven, argumentere for at læreren i dag, som den som har det overordnede ansvaret for å navigere både seg selv og sine elever i skolehverdagen, er avhengig av å utvikle en varhet for det som ikke umiddelbart er synlig i skolehverdagen, men som ligger der og påvirker hvordan vi har det med oss selv og med hverandre. Jeg tenker da for eksempel på: følelser, behov, samspillet kvaliteten, erfaringer, forestillinger, selvoppfatning, osv: Ulike personlige eller samspillsfenomener som ikke synes ved første øyekast, men som virker inn på, og er med på å skape, livet i skolen.

1.1.1 Fagpersonlig utvikling

Ved å omtale læreren som ”fagperson”, ønsker jeg å illustrere og vise til en, slik jeg ser det, nødvendig balanse mellom det faglige og det personlige i læreren. Helle Jensen og Jesper Juul sier i sin bok ” *Fra lydighet til ansvarlighet*” (2003) at deres erfaring tilsier at: ”lærerens ’person’, sammen med hennes teoretiske og metodiske refleksjoner, er hennes viktigste ’verktøy’”. (151). Jeg ser det slik at i fagpersonen møtes og integreres lærerens person og lærerens fag.

Ved å bruke tittelen fagperson ønsker jeg å anerkjenne at lærerjobben, slik jeg har følt den på kroppen, er av en slik karakter at man vanskelig kan holde egen person utenfor. Man havner konstant opp i situasjoner der *lærerfaget* (pedagogikk, didaktikk, faglig universalkunnskap) alene ikke kan gi en veiledning – men man trenger i tillegg hjelp fra ens personlige erfaringer og kvaliteter (akkumulert erfaringsbakgrunn, evne til refleksjon, ydmykhet, samarbeidsvilje, snarrådighet, oppfinnsomhet, verdier, osv.).

Den fagpersonlige utviklingen, slik jeg bruker begrepet i denne oppgaven, kan sies å være en prosess av å bli kjent med på hvilken måte fag/profesjon og person utgjør aspekter som står i et gjensidig forhold til hverandre, påvirker hverandre, skaper hverandres forutsetninger, og bør forstås i lys av hverandre – med andre ord: er dialektiske, og videre bli kjent med eget *fagpersonlige selv*. Den fagpersonlige utviklingsprosessen tar enkelt sagt sikte på at læreren gradvis skal: *Utvikle en økt fagpersonlig selverkjennelse og selvrefleksivitet* – altså en økt evne til å *se* og reflektere rundt egen fagperson. (Jensen og Juul 2003). Med dette tenker jeg, kort fortalt:

- Lærerens bevissthet i forhold til egen: *indre opplevelsesverden*:
 1. eget fag: teorikunnskap/metoder og egen profesjonalitet. Som eksempler kan jeg nevne: egen forståelse av fag og sin profesjonelle rolle, styrker/svakheter, faglige og metodiske valg, preferanser, erfaringer, refleksjoner, faglige holdninger og liknende.
 2. egen personlighet: hvem er man, personlige erfaringer og opplevelser, verdier, egen oppdragelse, personlige holdninger, tro, selvtillit, selvopplevelse, personlige styrker/svakheter, personlige preferanser og liknende.

Disse vil selvfølgelig gå over i hverandre og samlet danne lærerens indre opplevelsesverden. Det er ikke mitt poeng at disse skal holdes adskilt i lærerens erkjennelse og refleksjon, tvert imot setter jeg det opp sånn for tydelig å poengtere denne foreningen av fag og person. Denne samlede opplevelsesverden og hvordan læreren representerer og forholder seg til denne, vil i stor grad styre hvordan hun forholder seg til nye erfaringer og ny informasjon, og i neste rekke: hennes handlinger og hennes uttrykk.

- Lærerens bevissthet i forhold til egen: *ytre atferd og uttrykk*: kroppsspråk, ansiktsuttrykk, handlinger, språk, tonalitet, blikk, måten man tar på andre, autentisitet og lignende. Lærerens samlede atferd og uttrykk vil i stor grad styre hvordan hun framstår og oppfattes av andre, og i hvordan samspillet med andre vil bli.

1.1.2 Hvorfor fagpersonlig utvikling?

Jensen og Juul sier at deres erfaring viser at det ikke er tilstrekkelig bare "å være seg selv" innen pedagogisk arbeid. De mener det er nødvendig, av hensyn til kvaliteten på de profesjonelle relasjonene, at den profesjonelle er seg bevisst egen fagperson og hvilken innflytelse hun har på de relasjonene hun inngår i. (Jensen & Juul 2003:247-248).

Jeg har selv opplevd i skolen at det til tider er lite tid eller rom tilgjengelig, for å snakke om eller stille spørsmål ved, diskutere og reflektere rundt, eget eller andres uttrykk, valg, framgangsmåte og liknende overfor elever. I og med en slik manglende diskurs rundt egen og andres fagperson, kan det være vanskelig for læreren å utvikle evnen til å *se seg selv* og reflektere rundt egen påvirkning i lærer-elev relasjonen. Jeg har ofte følt at i forhold til denne formen for selvutvikling er læreren urettferdig overlatt til seg selv, både under utdanning og i jobb.

Dette er svært forskjellig fra hva jeg opplever i jobb i barne- og ungdomspsykiatrien. Her kan man få nokså direkte spørsmål i forhold til valg av framgangsmåte, og det forventes at man er bevisst over, diskuterer og reflekterer rundt egen og andres framgangsmåte og uttrykk. For eksempel: "Når du sa snakket med Jens ang. hans tanker om framtiden, oppfattet jeg deg som litt utålmodig? Og jeg syntes å legge merke til at Jens oppfattet det samme? Hva tenker du om dette?" osv. Man tvinges dermed til å *se på* og reflektere rundt egen *person* og eget *personlig uttrykk*. På mange måter kan dette høres litt dramatisk ut, og det kan til tider oppleves slik og. Men min erfaring fra barne- og ungdomspsykiatrien er at dette kan hjelpe en i å utvikle egen selverkjennelse og selvrefleksivitet som fagperson. Jeg antar at dette kan være en styrke i det man, i likhet med i skolen, går svært uensartede relasjoner og samspill i møte. I det man ser på seg selv som "fremdeles lærende", i en stadig lærings-, refleksjons- og utviklingsprosess, kan kravene man stiller til seg selv eller kravene man føler stilles til en føles mindre overveldende, og terskelen for å innrømme egne svakheter og spørre om eller ta imot råd og veiledning, veldig lav.

Idealet om en ferdigutviklet fagperson er ikke så interessant slik jeg ser det da lærerhverdagen er i stadig forandring. Derimot tenker jeg det er interessant å se på hva som kan hjelpe læreren i møtet med denne uforutsigbarheten og stadige forandringen.

Videre er min antakelse at lærerens fagpersonlige utvikling også kan føre til en identifisering av kompetanser man ønsker å videreutvikle/fordype. Jeg har valgt å se på to jeg anser å ha høy grad av korrelasjon med den fagpersonlige selverkjennelse og selvrefleksivitet: Lærerens andre-bevissthet og lærerens relasjonskompetanse.

Lærerens andre-bevissthet

Jeg tror det kan være slik at hvis man retter større oppmerksomhet innover, mot egne *selvprosesser*, vil man gradvis utvikle en større varhet for at slike, eller liknende, *selvprosesser* også finner sted i andre. I lærerens tilfelle vil dette, slik jeg ser det, kunne føre til en økt varhet og nysgjerrighet i forhold til elevens indre dimensjon, som i likehet med lærerens egen indre dimensjon, er sammensatt av elevens akkumulerte kunnskap: Elevens representasjon og tolkning av denne, vil i stor grad styre hvordan han forholder seg til nye erfaringer og ny informasjon, og i neste rekke: hans handlinger og hans uttrykk.

Det er vanlig i skolen i dag at man henviser til og støtter seg på eksperter (psykologisk ekspertise), og det finnes, i følge Jensen og Juul, en uheldig tendens til å tillegge psykologisk ekspertise større vekt enn den pedagogiske. Dette innebærer at mange lærere hverken får utnyttet eller utviklet egne fagpersonlige kvaliteter, erfaringer og ferdigheter. Ei heller bygger man videre på den allerede opprettede relasjonen til barnet og eventuelle medfølgende tillitt, men føler seg i stedet nødt til å henvise videre til spesialister.

Betydningen av den personlige kontakten, og de spesielle øyeblikkene og mulighetene for kontakt som oppstår her og nå, og som er vanskelig å gjenskape i en mer *terapeutisk* setting, undervurderes. Jeg mener på ingen måte å si at det generelt er uheldig å henvise videre, det kan tvert imot være både heldig og riktig i en del tilfeller. Men jeg tror det er viktig å være klar over og ta med i vurderingen at når et barn sendes videre til en helt ny voksen, skjer det, i følge Jensen og Juul, med en innebygd risiko for at barnet ikke vil oppleve den nye kontakten som meningsfull. Dermed vil ikke barnet dra særlig nytte av spesialistens øvrige kvaliteter. (Jensen & Juul 2003:314). Hvis dette er tilfelle ville barnet muligens hatt større utbytte av læreren (eventuelt under veiledning av en spesialist), som sparringspartner og veileder.

Vi er ikke imot ekspertise, men vi vil gjerne være med på å oppruste fotfolket – gjerne med ekspertbistand! (Jensen & Juul 2003:315).

Man kan godt si at læreren ikke er, eller skal fylle ekspertrollen, noe jeg selv på mange måter er enig i. Men jeg har selv opplevd at læreren ofte vil befinne seg i situasjoner der han eller hun må møte og takle problemer man gjerne skulle ha ønsket å henvise videre, siden man selv føler man mangler kompetanse på området. Å henvise videre vil i en del tilfeller være en mulig løsning, men hjelpen er på ingen måte alltid lett eller raskt tilgjengelig. Imens er eleven/situasjonen lærerens ansvar, noe læreren må forholde seg til hver skoledag.

Riktigheten av dette kan absolutt diskuteres, men mens dette diskuteres møter barn fremdeles opp i skolen med alle sine individuelle behov og eventuelle problemer. Jeg synes å observere at mange lærere kan føle seg utilstrekkelige når store deler av hverdagen deres går med til psykologiske, eksistensielle eller interpersonlige fenomener (hvorfor begynner Lise å gråte når jeg hever stemmen til henne? Hvordan skal jeg klare å motivere Ole? Hvorfor får jeg ikke til en god dialog med Helene? Osv.).

Jeg har, gjennom egen erfaring fra skolen, fått inntrykk av at en del lærere kan synes det er vanskelig å oppdage, møte, følge opp og ta tak i, barns mer personlige problemer. Dette kan jeg ha stor forståelse for da jeg har observert og undret meg over hvor liten plass utviklingen av nødvendig kompetanse i så henseende gis. På bakgrunn av dette stiller jeg meg på linje med Jensen og Juuls ønske om å ruste opp lærerne i så henseende. Lærere er hverken sosialarbeidere eller terapeuter, men på tross av dette virker det for meg som om det uuttalt forventes at lærere intuitivt skal inneha terapeutens og sosialarbeiderens kunnskap. Dette synes jeg det er urimelig å forvente, og jeg ønsker i denne oppgaven å gi uttrykk for at jeg mener det ville vært heldigere hvis man fokuserte på at lærere burde få utvikle nødvendig kompetanse, i stedet for at dette er noe man tar for gitt at de kommer inn i jobben med.

Jeg ser lærerens varhet og nysgjerrighet, og videre en utvikling av relasjonskompetanse, som særlig viktig for at læreren selv skal kunne oppleve en større trygghet og betydning i møtet med barnas mer personlige og eksistensielle problemer, og dermed også være en dyktigere støttespiller.

Lærerens relasjonskompetanse

Jeg antar at i det læreren evner å se og ha et reflektert forhold til eget selv, er han eller hun mer frigjort fra egne tanke- og handlingsmønstre, noe som igjen kan gi en større frihet og

øke ens evne i forhold til innta et metaperspektiv i en samspillssituasjon med eleven - et perspektiv som gir henne et overblikk – en multidimensjonal bevissthet i forhold til de ulike dimensjonene i relasjonen: hennes egen og elevens indre dimensjon, hennes egne og elevens handlinger og uttrykk, *vi'et* man skaper sammen, de ytre omstendighetene og rammene som er relevante, den konkrete situasjonen. Min tanke er at lærerens metaperspektiv kan hjelpe henne til å ta det overordnede ansvaret for å *se* alle disse dimensjonene i samspill, og dermed ikke overse viktige detaljer.

Vi har erfart at de pedagogiske institusjonene har et generelt godt grep om fag- og aktivitetsrelatert pedagogikk og didaktikk, mens flere av dem opptrer mer usikkert og søkende overfor de prinsipper og den praksis som er en forutsetning for at pedagogiske prosesser og fellesskap kan fungere optimalt. (Jensen & Juul 2003:11).

Både under utdanning og i jobb har jeg blitt noe forundret over hvor liten oppmerksomhet de relasjonelle og interpersonlige aspektene ved skolehverdagen får, både når det kommer til kunnskap om interpersonlige prosesser og kvaliteten på og utviklingen av lærerens relasjonskompetanse. Jeg våger å påstå at læreren får en tung jobb hvis hun skal få det faglige til å fungere uten å harmonisere dette med personene som til sammen utgjør det *faglige møtet*.

I og med lærer-elev relasjonen skaper man et *vi*. Ethvert *vi* er unikt. Jeg tenker at kvaliteten på dette *vi'et* avgjøres av lærerens bevissthet i forhold til begge parter, og lærerens omsorg og ansvarlighet i forhold til relasjonens kvalitet. Et eksempel: Petter kan ha tankene okkupert av problemer han opplever på hjemmebane, men opplever at det forventes at han skal legge fra seg disse når han er på skolen, da læreren hele tiden ber ham om å konsentrere seg. Petter blir frustrert over dette, fra hans ståsted, urimelige kravet. Læreren blir frustrert over Petters manglende konsentrasjon, mens relasjonen deres lider under det mangelfulle ansvaret læreren tar i forhold til å se begge parter og fremme en klar kommunikasjon. Hun fortsetter å jobbe ut ifra sin forståelse av Petter som ”den skyldige part”, og Petters tillit til læreren svekkes gradvis. Til slutt velger læreren å ta en alvorlig prat med Petter, men tonene hennes er klandrende, noe hun selv ikke er seg bevisst. Petters tillit til henne er nå så lav at en forståelse dem imellom er umulig. Dette er en vond situasjon for begge parter, og den er dessverre en jeg personlig har observert utspille seg. Læreren endte med å bli usikker i lærerrollen, en usikkerhet hun ikke turte gi særlig uttrykk for, eller lete etter årsaken til. Eleven endte med en svekket tillit til lærere generelt, noe en ny lærer forhåpentligvis kan

rette opp. Men begge gikk ut av relasjonen med en lærdom som kanskje kan komme til å begrense begge to videre i livet.

Lærer-elev relasjonen kan by på mange utfordringer og mye lærdom, og man trenger derfor en anerkjennelse av at det ikke forventes av læreren at hun skal komme med en ferdig relasjonskompetanse til skolen. Hun kommer med grunnlaget - kompetansen må utvikles og videreutvikles hele tiden. Dette er en anerkjennelse av at man aldri kan bli ferdig utlært da man hele tiden står overfor nye elever og nye utfordringer. Hvordan skal man møte ungdomsskolegutten som nekter å ha gym, eller jenta som kommer trist og trøtt på skolen uten skolebøker fordi mamma drakk seg full kvelden før og kastet henne ut hjemmefra, eller førsteklassejenta som gråter hver gang læreren er litt streng med henne, eller gutten som i en alder av 12 år ønsker å ta sitt eget liv. Noen av eksemplene jeg gir kan virke dramatiske og gi et inntrykk av at jeg ønsker å manipulere leserens følelser. Dette er ikke min intensjon, men jeg forsøker å gi et balansert uttrykk for den lærerhverdagen jeg selv har stått i. Alle eksemplene er selvopplevde og utgjør, slik jeg har opplevd det, en stor del av skolehverdagen. De uttrykker mangfoldet som møter en i skolehverdagen.

På tross av det rike elevmangfoldet føler jeg at det ofte stilles umenneskelige krav til både lærere og elever. I forhold til læreren opplever jeg en nokså urimelig forventning i forhold til at situasjonene beskrevet overfor bare er noe man skal takle, på tross av til tider manglende erfaring. I forhold til elevene opplever jeg at det kan være en forventning om at de skal opptre som en homogen gruppe uten særlige individuelle behov. Jeg ser det slik at læreren gradvis kan utvikle en fleksibilitet, snarrådighet og teft i forhold til å møte denne til tider krevende uforutsigbarheten. Men for å komme dit tenker jeg at man trenger å være i en prosess av åpenhet i forhold til å tørre å prøve seg fram, reflektere rundt egne valg og lære, noe som kan føre med seg en voksende trygghet. Denne fagpersonlige læreprosessen ser jeg som selve essensen ved lærerens relasjonskompetanse. Altså handler det ikke kun om hva man kan eller vet, men en villighet til å la seg informere og lære av og i situasjonen.

Til sammen kan en slik fagpersonlig utvikling forhåpentligvis føre til en bedre ivaretagelse av fagpersonen og eleven, og lærer-elev relasjon. Samtidig er den et uttrykk for at læreren har det overordnede ansvaret for ivaretagelsen av alle tre: Dette som en anerkjennelse av at læreren skal være den som navigerer, eleven skal ikke ta dette ansvaret, men skal selv gradvis lære kunsten å navigere seg selv.

1.1.3 En praktisk filosofi

Lærere som gruppe mangler, i følge Joseph Dunne (1993), en form for *praktisk filosofi*. Han mener det burde være tilgjengelig en diskurs der lærergjerningens natur (slik man opplever den i praksis) kan artikuleres og, på bakgrunn av dette, forsvares og utvikles. På denne måten vil lærere kanskje få mot og selvsikkerhet til, i langt større grad, å se seg selv som forskere – og dermed tilhøre en profesjon som reflekterer om seg selv. (369).

Jeg nevnte tidligere Jensen og Juuls ønske om å oppruste det pedagogiske *fotfolket*. De snakker om en tendens til at skolen støtter seg for mye på ekspertise, og utnytter og utvikler dermed i for liten grad lærerens egne fagpersonlige kvaliteter, erfaringer og ferdigheter. Slik jeg tolker Dunne, snakker også han om en form for *opprustning av fotfolket* – fra å befinne seg i stor grad på mottakersiden når det kommer til forskning, til selv å bli bidragsytere.

Et viktig poeng for meg er at jeg på ingen måte ønsker ikke å rette et angrep mot lærerne med denne oppgaven, da jeg som sagt synes kravene som stilles til lærere i dag allerede er nokså overveldende. Jeg ønsker heller, i denne oppgaven, å vise at det kan være heldig for læreren selv å ha fokus på egen utvikling. Hvorfor tror jeg dette? Jo fordi jeg synes å observere i skolen, og har selv kjent på kroppen, at man stadig vekk støter på områder og situasjoner der man kan oppleve usikkerhet, utrygghet og utilstrekkelighet. Dette anser jeg som helt naturlig og i og for seg uproblematisk. Men jeg har observert at mange kan føle dette som både problematisk og svært ubehagelig da de er av den oppfatningen at det de står overfor er noe de burde *kunne* og takle.

Denne individualiseringen av en kollektiv problematikk er prinsipielt uheldig. Den stempler nemlig den enkelte lærer (...) som ”utilstrekkelig”, ”problematisk”, ”psykisk svak”, og så videre. (Jensen & Juul 2003:27).

Min tanke er at et økt fokus på at også læreren lærer og er *under utvikling*, kan fjerne noe av det uheldige presset og heller erstatte dette med et ønske og en vilje til å se seg selv som en forsker og stadig utvider egen visdom og eget perspektiv.

1.2 Problemstilling

Jeg har i denne oppgaven følgende fokus:

- Jeg vil gi innhold til og presentere begrepet *fagpersonlig utvikling*, og argumentere for viktigheten av å bedrive fagpersonlig utvikling i dagens skole.
- Jeg vil videre sette *den fagpersonlige utvikling* i sammenheng med fagpersonlig kompetanseutvikling, da særlig de fagpersonlige kompetansene: *andrerrefleksivitet* og *relasjonskompetanse*.
- I den forbindelse vil jeg også gi innhold til og presentere lærerens *andrerrefleksivitet* og *relasjonskompetanse*, og argumentere for viktigheten av å utvikle disse kompetansene i dagens skole.

1.3 Metode

Denne oppgaven baserer seg i stor grad på litteraturstudie. Jeg har valgt å legge særlig vekt på litterære kilder med en omfattende og rikelig gjengitt praksiserfaring innen relasjonsarbeid, enten i skole- eller i terapisammenheng. Jeg har bevisst valgt å bruke enkelte kilder som generelt er lite brukt i skolesammenheng - populære kilder og kilder hentet fra psykologifeltet - for å tilføre feltet noe nytt.

I tillegg har jeg latt meg veilede av mine egne erfaringer fra praksisfeltet, og har studert mine kilder i forhold til egen erfaringsbakgrunn, og vice versa.

Kildene mine og mine egne erfaringer har ofte pekt meg i den samme retningen, men har også til tider gitt noe motstridende informasjon. En av de mest arbeidskrevende utfordringene jeg føler jeg har stått overfor i denne oppgaven har vært å finne ”en felles stemme” i forhold til lærerens utvikling: hvilke utviklingsområder kan vi tilsynelatende være enige i at står fram som viktige i dagens skole? Og hvordan kan de ulike kildene mine og min egen erfaringsbakgrunn både utfylle og berike hverandre i så henseende? Samtidig har det vært viktig for meg å finne kilder som er nokså ulike og varierte, slik at de kan utvide og utfordre mitt perspektiv med sine ulikheter og uenigheter.

Da det ofte har vært mange begreper og hensyn å sjonglere i lufta på en gang, har jeg, for å holde tungen rett i munnen, lagt mye arbeid ned i å finne, eller skape nye, dekkende definisjoner.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Jeg vil her gjøre nærmere rede for min problemstilling og nøkkelbegrepene i denne oppgaven. Oppgavens momenter presenteres her i samme rekkefølge som i oppgavens hoveddel.

1.4.1 Lærerens fagpersonlige utvikling

Jeg begynner med å se tilbake på første del av problemstillingen:

- Jeg vil gi innhold til og presentere begrepet *fagpersonlig utvikling*, og argumentere for viktigheten av å bedrive fagpersonlig utvikling i dagens skole.

Som en begynnelse på dette arbeidet kan jeg presentere min definisjon av begrepet *fagpersonlig utvikling*:

Begrepet har jeg hentet fra Jensen og Juul, men jeg har valgt å bruke og dermed definere begrepet litt annerledes enn dem i denne oppgaven:

En kontinuerlig prosess der man ser på, erkjenner og reflekterer over eget selv, for dermed å kontinuerlig heve/utvikle egen bevissthet og ansvarlighet i forhold til hvordan man påvirker de profesjonelle relasjoner man inngår i.

Altså handler den fagpersonlige utviklingen om å utvikle egen selvrefleksivitet, og videre egen ansvarlighet i forhold til det han eller hun vet eller lærer om seg selv. Dette er konkret hva som ligger i begrepet fagpersonlig utvikling slik jeg bruker det i denne oppgaven. Videre kan man, som en følge av denne prosessen, identifisere områder/kompetanser man ønsker å forbedre, utvikle eller fordype i seg selv. Jeg skal ta for meg to i denne oppgaven: andrerefleksivitet og relasjonskompetanse. Vi skal se nærmere på disse om litt.

Med bruken av ordet fagperson ønsker jeg, som vi har vært inne på tidligere, å illustrere en relevant balanse mellom det faglige og det personlige i utviklingen. Altså ligger det til grunn for dette en tanke om at det i dagens skole er vanskelig å skille fag og person i lærerrollen, når funksjonene læreren skal fylle kan komme til å stille krav av nokså ”personlig” art, og når det faglige og personlige hele tiden påvirkes av hverandre.

Samtidig er det viktig å påpeke at det er de profesjonelle funksjonene som hører med til læreryrket som er utgangspunktet for utviklingen. Det er disse som informerer læreren om hvilke krav og forventninger læreryrket innebærer. Det er også i utøvelsen av yrket og i møte med de profesjonelle funksjonene, at læreren får innsikt i og lærer om sine egne svakheter og styrker, og dermed kan kjenne seg selv som fagperson.

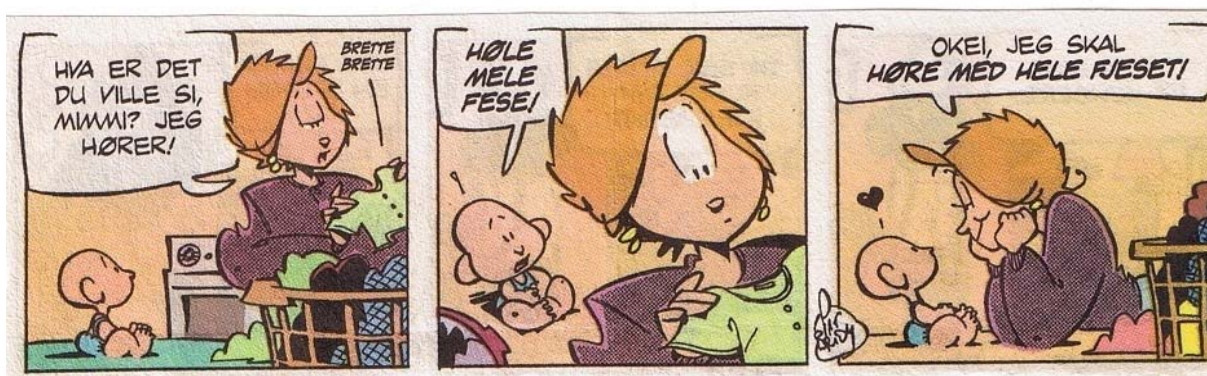
Sterkt forenklet tenker jeg at den fagpersonlige utviklingen tar sikte på å (videre)utvikle lærerens evne til selvrefleksivitet og ansvarlighet. Hva innebærer så dette? La oss først se på begrepet selvrefleksivitet. Slik jeg bruker begrepet handler det om en evne til å se seg selv, både egne opplevelse og egne uttrykk: egen indre opplevelsesverden (teorikunnskap, holdninger, verdier, selvtilit, refleksjoner, erfaringer osv.) og egen ytre atferd og uttrykk (ansikts-, kroppsuttrykk, tonalitet, språkbruk, autentisitet, berøring osv.), som jeg beskrev i innledningen.

I møte med en elev vil **lærerens indre opplevelsesverden** i stor grad avgjøre hvordan hun vil oppleve og forholde seg til ham eller henne. Har hun et gjennomtenkt forhold til teoriene eller metodene hun *lener* seg på? Har hun en lav terskel for hva hun synes er frekk oppførsel? Er hun åpen og nysgjerrig eller setter hun mennesker fort i bås? Har hun lett for å føle oppgitthet eller frustrasjon? Har hun et bestemt syn på hvordan en god elev bør være? Er hun var? Er hun fleksibel? Er hun dårlig til å takle kritikk på bakgrunn av tidligere opplevelser? Er hun fleksibel i sin undervisning? Har hun en høy grad av tilstedeværelse, eller blir hun lett distraheret? Har hun et øye for detaljer i situasjonen? Alt dette vil være med på å påvirke henne, både bevisst og ubevisst. En del av den fagpersonlige utviklingen handler om å utvikle evnen til å *se* seg selv, slik at fagpersonen i større grad kan oppdage, erkjenne og ta ansvar for egne indre selvprosesser, og reflektere rundt disse.

Det kan være lett å glemme egen **ytre atferd og uttrykk**, da dette ikke er direkte observerbart for læreren selv. Hvordan man uttrykker seg kan, etter min mening, være delvis skjult for en selv, da man ikke kan betrakte, høre eller føle seg selv utenifra (ansiktsuttrykk,

gestikulering, tonefall, tempo, kroppsholdning osv.) Disse uttrykkene, det sansbare, utgjør det som setter oss i stand til å vite noe om et annet menneske. Det er disse uttrykkene, enten gjennom språk, berøring, lyder, blikk eller liknende, som setter oss i stand til å kommunisere og bli kjent med hverandre, og det er gjennom dette ytre ved læreren at eleven blir kjent med henne.

Min egen erfaring er at man gjerne må øve seg opp til å legge merke til og *se* disse mer ubevisste/automatiske uttrykkene av eget selv. Det er slett ikke alltid at mottakeren av et tvetydig budskap vil være like tydelig i sin tilbakemelding som Mimmi i tegneseriestripen under, og dermed kan man, ved ikke å være oppmerksom på eget uttrykk og de mer subtile tilbakemeldingene man får i forhold til dette, komme til å kommunisere inkongruent (tvetydig) og utydelig (som moren gjør i første tegneserierute), og dermed vanskeliggjøre den gode relasjonen.



Med dette mener jeg *ikke* at læreren nødvendigvis ikke har et bevisst forhold til eget selv, men jeg antar at man kan snakke om *grad* av selverkjennelse og selvrefleksivitet.

Hvorfor tenker jeg så at evnen til selvrefleksivitet er en viktig kvalitet ved dagens lærer?

Lærerens selvrefleksivitet gir ham eller henne innsikt i hvordan eget selv påvirker de profesjonelle relasjoner man inngår i. Med dette tenker jeg at hans eller hennes grad av selvinnsikt lang på vei vil bestemme hvor dyktig han er til å skille ut egne selvprosesser. Av dette kan vi se at lærerens selvrefleksivitet handler om *hva læreren vet om seg selv*.

Lærerens ansvarlighet, det andre hovedmomentet i den fagpersonlige utviklingen, handler om *hvordan læreren forholder seg til det han vet*. Tar han ansvar for egne svakheter? Tar han ansvar for egen påvirkning? Tar han ansvar i form av å demme opp for negativ påvirkning, eller ved å være ærlig om egne svakheter? Tar han ansvar i form av å utvikle

egne svakheter? Tar han ansvar for å utvikle seg i retning av en stadig større selvvinnsikt? Osv. Vi kan se at lærerens ansvarlighet henger nøye sammen med andre del av problemstillingen:

- Jeg vil videre sette den fagpersonlige utvikling i sammenheng med fagpersonlig kompetanseutvikling, da særlig de fagpersonlige kompetansene: *andrerefleksivitet* og *relasjonskompetanse*.

Det ansvarlige å gjøre i en del tilfeller der læreren identifiserer og anerkjenner egne svakheter er, slik jeg ser det, nettopp å jobbe med å utvikle egen kompetanse. Vi skal se nærmere på dette i de to neste delene.

Av dette kan man forenklet si at den fagpersonlige utviklingen handler om å utvikle lærerens selvrefleksivitet: *hva læreren vet om seg selv*, og hans ansvarlighet: *hvordan han forholder seg til det han vet*.

I denne oppgaven kommer jeg til å se den fagpersonlige utviklingen i forhold til lærer-elev relasjonen.

I det neste skal vi se på andre og tredje del av problemstillingen. Den tredje delen var som vi kanskje husker:

- I den forbindelse vil jeg også gi innhold til og presentere lærerens *andrerefleksivitet* og *relasjonskompetanse*, og argumentere for viktigheten av å utvikle disse kompetansene i dagens skole.

1.4.2 Lærerens andrerefleksivitet

I forbindelse med prosessen av fagpersonlige utviklingen, som består av å se på seg selv og ta ansvar for det man ser, kan man komme til å oppdage hvordan man ser andre, og videre tenke at man ikke er så flink til å se og reflektere over elevens opplevelse. Det ansvarlige å gjøre vil da, slik jeg ser det, være å jobbe med å heve egen kompetanse i så henseende. Ergo er ikke utviklingen av andrerefleksivitet en del av den fagpersonlige utviklingen, slik jeg definerer begrepet, men heller et resultat av at man tar ansvar for hva man lærer om seg selv, som igjen fører til at man identifiserer et behov for å utvikle egen evne til andrerefleksivitet.

Jeg tenker at en økt andrerefleksivitet også kan være en ureflektert og automatisk bieffekt av den fagpersonlige utviklingen, i det at lærerens evne til å se og reflektere om eget selv også automatisk kan komme til å øke hans evne til se og reflektere om andre.

Begrepet andrerefleksivitet har jeg hentet fra Løvlie Schibbye (2004), men jeg velger å bruke det litt annerledes enn henne. Slik jeg bruker begrepet innebærer andrerefleksivitet: *å kunne se og reflektere over den andres opplevelse*. I denne oppgaven tenker jeg på lærerens evne til å se og reflektere over elevens opplevelse. Når jeg bruker ordet *se*, legger jeg en videre betydning i ordet enn kun det å se det ytre, umiddelbart observerbare uttrykket til et menneske (hun smiler, han hever et øyebryn, hun er blek osv.), men heller det å se den andres *helhet*, og anerkjenne at den andre har de samme dimensjonene som en selv:

Elevers indre opplevelsesverden: En bevissthet og varhet i læreren i forhold til elevens indre dimensjon tilsvarer en anerkjennelse av at eleven, i likhet med lærerens har et *jeg*, som er like unikt for ham som lærerens *jeg* er for henne. Jeg sier ikke dermed at læreren må ha inngående kjennskap til hver elevs erfaringer, verdier, refleksjoner, opplevelser osv. Snarere tvert imot tenker jeg at man må være klar over unikheten til hvert barn man er i relasjon med, slik at man ikke tar for gitt at man *kjenner* det enkelte barnet. Læreren kan f.eks. vite at moren til Carl heter Grete, men han kan ikke vite hvilke erfaringer Carl har på bakgrunn av å ha vokst opp med Grete til mor, eller hvordan dette har påvirket ham. Læreren vet at Elise er adoptert, og at hun er den eneste med en mørk hudfarge i klassen, men han vet ikke hvordan det hele føles for Elise. Så den informasjonen læreren sitter på kan være nokså intetsigende før han har latt Carl eller Elise selv opplyse ham ytterligere. Andres erfaringer med barnet, som ofte er det man har å gå ut ifra i skolen, kan muligens være lite sammenfallende med lærerens egne erfaringer, eller det kan også tegne et snevert og begrensende bilde av eleven, et bilde eleven kanskje selv kan ha vanskeligheter med å kjenne seg igjen i.

Elevers ytre atferd og uttrykk: Elevers ytre atferd og uttrykk er det som er direkte synlig for læreren. Betyr det ikke dermed at læreren allerede er seg bevisst dette ytre? Slik jeg ser det er ikke dette nødvendigvis tilfellet. Læreren ser muligens elevens ytre uttrykk, men hun vil ofte tolke dette selv. Så når jeg snakker om en bevissthet i forhold til elevens ytre uttrykk mener jeg å bli bevisst over at elevens ytre uttrykk *kun* er et uttrykk. Hva eleven forsøker å uttrykke kan man ikke nødvendigvis vite før man undersøker nærmere.

Samtidig handler denne bevisstheten, slik jeg ser det, om en fininnstilt oppmerksomhet i forhold til de mer subtile signalene eleven sender. For eksempel kan Lars banne og kjefte, og høres veldig sint ut. Men samtidig kan læreren høre at stemmen dirrer, og se at leppen bevrer. Hva betyr dette?

1.4.3 Lærerens relasjonskompetanse

Selverkjennelsen og selvrefleksiviteten kan sees som verdifull i forhold til å ivareta en viktig funksjon ved læreryrket – nemlig lærer-elev relasjonens kvalitet.

I forbindelse med prosessen av fagpersonlige utviklingen (se på seg selv og ta ansvar for det man ser), kan man komme til å oppdage at man ikke er så flink som man gjerne vil være i sitt samspill med elever. Det ansvarlige å gjøre vil da, slik jeg ser det, være å jobbe med å heve egen kompetanse i så henseende. Ergo er heller ikke utviklingen av relasjonskompetanse en del av den fagpersonlige utviklingen, slik jeg bruker definisjonen, men også her er det heller snakk om at læreren tar ansvar for hva han eller hun lærer om seg selv, noe som kan føre til at han eller hun ønsker å jobbe med å styrke egen relasjonskompetanse.

Økt relasjonskompetanse kan også være en ureflektert og automatisk *bieffekt* av den fagpersonlige utviklingen, i det at lærerens evne til å se og reflektere om eget selv utvider perspektivet hans på en slik måte at han blir mer var for å se helheten og de framtrede detaljene i en samspillssituasjon, og i det at hans generelle ansvarlighet øker. Ergo kan kompetansehevingen skje ubevisst.

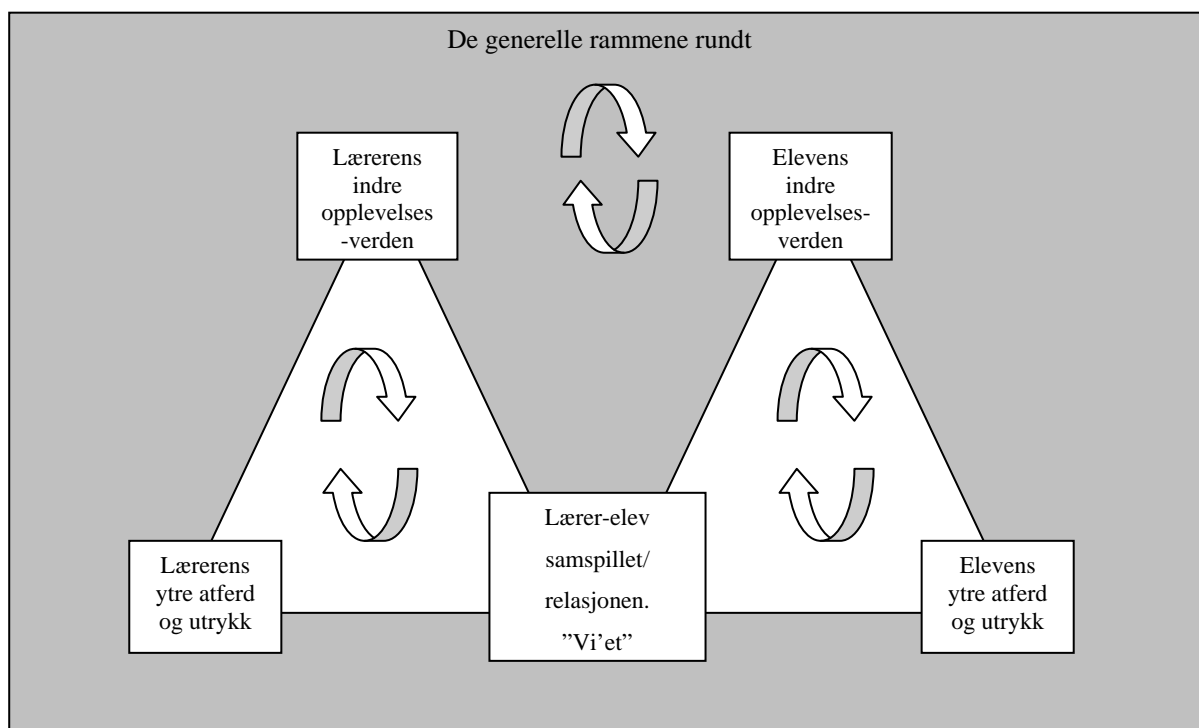
Begrepet relasjonskompetanse er inspirert av Jensen og Juul (2003) som snakker om *profesjonell relasjonskompetanse*. Da jeg i denne oppgaven tar for meg kun *lærerens relasjonskompetanse*, har jeg sett det som hensiktsmessig å utarbeide en egen definisjon for denne spesifikke relasjonskompetansen:

Lærerens dyktighet i forhold til å lede og samhandle vist i lærer-elev relasjonen, og i forhold til å påta seg det overordnede ansvaret for lærer-elev relasjonens kvalitet.

Slik jeg ser det inngår det et annet krav i relasjonskompetansen som ikke ligger i den sosiale kompetansen; dette fordi man anerkjenner at lærer – elev relasjonen er *ujevn*. I og med denne

ujevnheten kan det stilles større krav til lærerens dyktighet og ansvarlighet, og jeg ser det som nødvendig at pedagogen med sin kunnskap og erfaring tar lederskapet i relasjonen, og det overordnede ansvaret for relasjonens kvalitet.

Jeg ser det slik at en velutviklet relasjonskompetanse forutsetter lærerens evne til å innta et metaperspektiv som setter henne i stand til å holde flere dimensjoner i sin bevissthet samtidig, slik at hun kan se de fremtredende detaljene i situasjonen. Jeg har laget en illustrasjon for å beskrive hvordan jeg tenker at lærerens metaperspektiv vil *se ut*:



Lærerens metaperspektiv

Av illustrasjonen kan vi se at lærerens evne til å holde et slikt metaperspektiv setter han eller henne i stand til å se og reflektere over multiple dimensjoner samtidig, i situasjonen – her og nå:

- De generelle rammene rundt/i situasjonen, som er relevante for og har en påvirkning på lærer-elev samspillet.. For eksempel: tid (tid til disposisjon, når på dagen o.l.), sted (klasserommet, skolegården o.l.), situasjon (undervisningssituasjon, elevsamtale o.l.), overordnede mål (læreplan, skolereglement, mål bestemt i lærerteam o.l.), andre involverte (medlærere, andre elever o.l.), generell kultur og stemning (skole-/klassekultur, stemning *rundt* situasjonen: stress, lek o.l.) osv.

- Lærerens ytre atferd og uttrykk og hans eller hennes indre opplevelsesverden.
- Elevens ytre atferd og uttrykk og elevens indre opplevelsesverden.
- Lærer-elev relasjonen/samspeillet: Vi'et man skaper sammen, og som er unikt for hver lærer-elev relasjon man som lærer inngår i, da det skapes av de individene som inngår i det.
- Pilene er ment å illustrere at lærer, elev og deres vi, konstant er i en *utviklings- og påvirkningsprosess*. Dette må også lærerens ta med i sitt metaperspektiv. Hverken læreren eller eleven eller vi'et de skaper, eller rammene rundt kan *fanges* i en uforanderlig, statisk definisjon.

Et selvopplevd eksempel kan forhåpentligvis illustrere viktigheten av lærerens dyktighet til å lede og samhandle vist, samt å ta det overordnede ansvaret for lærer-elev relasjonens kvalitet:

Den første elevsamtalen mellom Lise og kontaktlæreren hennes Pål er anspent og vanskelig. I perioden før neste elevsamtale tar kollegiet elevsamtalen og de utfordringer denne kan by på opp til faglig refleksjon. Pål forteller i forbindelse med dette om den vanskelige samtalen han hadde med Lise. På bakgrunn av dette får Pål respons og veiledning fra kolleger som hjelper ham til å innse at han i samtalen med Lise antok en god del om henne som elev uten egentlig å etterspørre hennes opplevelse av det hele. Han hadde lagd seg en forklaring som tilsa at Lises tendens til å ha med seg feil bøker til feil dag, eller ikke ha med bøker i det hele tatt, handlet om at hun var glemsk og litt lat. Kanskje var ikke dette grunnen likevel? Ved neste elevsamtale spør han Lise om bakgrunnen for at hun hele tiden pakker sekken feil. Lise svarer at hun bor halve uken hos mamma og halve uken hos pappa, og at hun derfor gjør lekser og har bøker liggende på to steder. Videre forteller hun at når hun reiser fra mamma er det vanskelig å huske på hvilke bøker hun trenger tre dager fram i tid, eller omvendt. Pål visste at Lises foreldre var skilt, men hadde aldri tenkt at dette kunne være bakgrunnen for Lises "glemskhet". Pål og Lise snakker seg fram til en løsning som begge er komfortable med, og som sikrer at Lise har de bøkene hun trenger på skolen. Anspenheten dem imellom blir borte. Samtidig gir Lise uttrykk for at hun trives bedre på skolen nå som hun slipper å bekymre seg for å få kjeft for å *glemme*, noe som tidligere førte til at hun grudde seg en del til skolen, og at hun ofte prøvde å unngå Pål og *ikke synes*.

Pål lærte av Lises historie og har etter dette blitt flinkere til å se sine egne antakelser, og videre reflektere rundt sannhetsverdien av disse. Samtidig har han etter erfaringen med Lise, lagt merke til at han lett kan ty til å framstå som unødvendig streng, noe som tilsynelatende fører til at elevene unngår ham og blir unnnvikende overfor ham. Dette forsøker han å jobbe med. Han har lenge vært av den oppfatningen at elevene generelt ble slurvete hvis han ikke holdt stramt i tøylene, og at det derfor kunne lønne seg å være litt ekstra streng til å begynne med, slik at elevene visste hvor de hadde ham, og så kunne han heller slippe opp litt etter hvert. Det han ikke var klar over var at denne strengheten hans hindret elevene hans i å betroe ham sine små og store problemer. Dermed forsøker Pål å endre den generelle strengheten i sin fagpersonlige karakter. Dette har ført til at han er blitt flinkere til å ta med i betraktning og etterspørre elevenes indre dimensjon før han gjør seg opp en mening og handler/responderer på bakgrunn av denne.

I dette eksempelet kan vi se at Pål endte på å innta et metaperspektiv i sin relasjon med Lise. Han så sin egen indre opplevelse og ytre uttrykk, han så Lises indre opplevelse og ytre uttrykk, og han så hvordan de interpersonlige prosessene i deres relasjon (hvordan de kommuniserte og var sammen) vanskeliggjorde en klar kommunikasjon og førte til en kvalitetsmessig dårlig relasjon som påførte begge parter unødig frustrasjon. Da Pål fikk hjelp til å se og reflektere om seg selv, hjalp dette ham til å ta ansvar for egne antakelser og manglende andrefleksivitet. Dette hjalp ham til å se Lise bedre og etterspørre hennes opplevelse. Han så at deres relasjon hadde manglet genuin kontakt, og tok tak i dette ved neste elevsamtale. Ved denne elevsamtalen tar han på seg ansvaret for relasjonens kvalitet ved å legge til rette for en tydeligere og mer genuin kommunikasjon. Samtidig tar han lederskapet i relasjonen, og leder dem fram til en løsning som fungerer for begge. Påls kunnskap om og evne til å utvise ansvarlighet i lærer-elev relasjoner – altså Påls relasjonskompetanse - økte generelt på bakgrunn av denne erfaringen.

Med dette tenker jeg *ikke* at lærere generelt mangler relasjonskompetanse, men jeg tenker at man bør kunne snakke om grad av relasjonskompetanse. I likhet med for eksempel fagkunnskap og didaktisk kompetanse, bør også relasjonskompetanse og kunnskap, også anerkjennes å være under utvikling.

Som en oppsummering kan jeg kort gjenta de fagpersonlige egenskapene eller kompetansene som jeg, i denne oppgaven, vil argumentere for viktigheten av å utvikle som lærer i dagens skole:

- Selvrefleksivitet (inngår i den fagpersonlige utvikling).
- Ansvarlighet (inngår i den fagpersonlige utvikling).
- Andrerrefleksivitet
- Relasjonskompetanse

Som vi kanskje har sett og vil se inngår selvrefleksivitet, ansvarlighet og andrerrefleksivitet i relasjonskompetansen. Jeg velger å skille ut disse som egne kompetanser, og ta for meg disse først, da jeg tenker at dette blir den mest ryddige og håndgripelige presentasjonen, i tillegg til at de tre første, slik jeg tenker, er en forutsetning for at man i det hele tatt kan snakke om relasjonskompetanse.

2. Teoretisk rammeverk for oppgaven

På samme måte som vi, etter min mening, ikke bør se pedagogisk praksis og pedagogisk teori uavhengig av hverandre, bør man hente sin kunnskap fra flere felt, ulike felt som alle ønsker å si noe om de samme fenomenene i mennesket, bare fra ulike ståsted. Jo rikere perspektiv, jo rikere kan vår opplevelser av oss selv, andre og våre relasjoner være. Etter min mening er det dette som gir oss et helhetlig syn på mennesket. Jeg har i denne oppgaven valgt å legge vekt på kilder med lang erfaringer fra ulike praksisfelt. Jeg vil underveis i oppgaven vise at alle mine hovedkilder, på ulike måter, sier noe om den fagpersonlige utviklingen, andrerrefleksivitet og fagpersonens relasjonskompetanse, enten det er i terapisisuasjoner eller i skolen. Rollen man fyller og kompetansen man utviser og utvikler, antar noe ulik form ut ifra relasjonens karakter, men behovet for fagpersonens ansvarlighet og metaperspektiv er, slik jeg ser det, det samme.

Jeg ønsker også å dra nytte av egne erfaringer fra å jobbe som lærer i grunnskolen, og som miljøterapeut i barne- og ungdomspsykiatrien, da min praktiske erfaring har vært en stor kilde til inspirasjon og har vært med på å gi form til denne oppgaven. Spesielt har det vært spennende for meg å se på hvordan voksen-barn kommunikasjonen arter seg noe ulikt fra psykiatrien til skolen, og hvordan man kan dra nytte av erfaringer fra det ene feltet i det andre.

2.1 Presentasjon av kilder:

2.1.1 Fronesis og fronimos

Joseph Dunne er seniorforeleser i “Philosophy of education” ved St. Patrick’s College i Dublin. Hans bok “Back to the Rough Ground: ‘Phronesis’ and ‘Techne’ in Modern Philosophy and in Aristotle” (1993), og da især Dunnes granskning av fronesis hos Aristoteles i andre del av denne, har vært en utfordrende og perspektivutvidende kilde for meg i denne oppgaven.

2.1.2 Dialektisk relasjonsforståelse

Anne Lise Løvlie Schibbye er psykolog (Ph.D), og var førsteamanuensis ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, i 30 år. Hun har kombinert forskning og undervisning med klinisk praksis. Det er boken ”En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie” (2004) som har vært min kilde til hennes tenkning og erfaring i denne oppgaven. Det er særlig forfatterens relasjonelle fokus som fanget min interesse for henne som kilde til denne oppgaven. Jeg har sett flere likheter mellom hennes beskrivelse av terapeut-klient relasjonen og slik jeg opplever og forstår lærer-elev relasjonen.

2.1.3 Metamodellen

Jeg anser det slik at denne kilden trenger en grundigere introduksjon, og jeg ønsker derfor å gi en kort redegjørelse for NLP (Nevro-lingvistisk programmering), og videre vise på hvilken måte *deler* av Richard Bandler og John Grinders arbeid kan være av interesse i forbindelse med denne oppgaven.

NLP er først og fremst Grinder og Bandler som utviklet noe som de selv kalte en modelleringsteknologi. Det hele begynte med at Bandler og Grinder modellerte (lærte/kopierte) atferden, med særlig vekt på språket, til familieterapeut Virginia Satir og gestaltterapeut Fritz Perls (grunnleggeren av Gestaltterapi).;

These people seemingly perform the task of clinical psychology with the ease and wonder of a therapeutic magician. (...). To deny this capacity or to simply label it talent, intuition, or genius is to limit one's own potential as a people-helper.

Bandler og Grinder ønsket, med sitt modelleringsarbeid, å vise at disse terapeutenes atferd/tilnærming hadde en struktur, og derfor kunne læres av andre, gitt de riktige ressursene. (Bandler & Grinder 1975:5-6)

Deretter startet arbeidet med å gjøre det de hadde lært implisitt, eksplisitt. Dette gjorde de, med utgangspunkt i Grinders bakgrunn som lingvist, ved å utvikle en språkmodell – kalt Metamodellen. Den kilden som trolig har hatt mest gjennomgående innvirkning på NLP var det lingvistiske paradigmet som var samtidig med utviklingen av NLP, kalt Transformasjonsgrammatikk. (Grinder i Bostic St. Clair & Grinder 2001).

When we accept the challenge of modelling a series of complex behaviours such as those offered by the initial exemplars in the creation of the field of NLP, we are faced with a series of decisions about how to chunk or decompose the ongoing flow of interactive behavior between the model and their clients into segments. Even after explicitly giving up any claim to capture the “true” or “real” representation of what is occurring, the task is formidable. (Grinder i Bostic St. Clair & Grinder 2001:147)

Happily, we (Bandler and Grinder) were able to avoid addressing portions of this issue by focusing our modelling initially on verbal patterning of the two exemplars we selected – Perls and Satir. (Grinder i Bostic St. Clair & Grinder 2001:147)

Det er Metamodellen som var den første av NLP modellene, og det er først og fremst denne jeg mener er av interesse for denne oppgaven, ikke NLP i sin helhet.

Metamodellen

Modellen er en samling syntaktiske mønstre. Det er alltid to komponenter til hvert av mønstrene, som illustrert ved A og B:

A: Identifisering av et syntaktisk mønster brukt av klienten:

1. Gutter gråter ikke
2. Jeg klarer ikke å forstå Jens

B: En utfordring/spørsmål som er designet for å skape en kontekst hvor klienten må utvide tankegangen sin og se flere muligheter:

1. I følge hvem?
2. Hva hindrer deg i å forstå Jens?

Hvis vi ser nærmere på eks.1: La oss si at klienten er en mann som, hver gang han gråt under oppveksten, ble fortalt at gutter ikke gråter. I en terapisisituasjon gjentar han dette utsagnet når han skal forklare bakgrunnen for at han til tider kan oppleves urimelig streng overfor sin egen sønn. Terapeuten utfordrer da utsagnet ”gutter gråter ikke” ved å stille spørsmålet: I følge hvem? Dette vil trolig få klienten til å tenke på hvem som var opprinnelig avsender av dette budskapet, og om lærdommen han har tilegnet seg, bevisst eller ubevisst, på bakgrunn av dette, er ønskelig og gagnlig for ham og hans sønn på det nåværende tidspunkt. Fokus er ikke på den opprinnelige hendelsen, men på lærdommen han dro ut av denne, og hvilken rolle lærdommen spiller i livet hans på det nåværende tidspunkt.

(Jeg vil vise flere eksempler på bruk av Metamodellen senere i oppgaven).

Meningen med terapeutens utfordring er å utfordre det syntaktiske mønsteret i det personen sier, ikke innholdet. Dette er en ren prosessstilnærming, og det er ment at klienten med dette selv skal ledes til å finne sine svar, i seg selv, på sin egen situasjon eller utfordring.

Terapeuten blir mer som en guide i transformasjonsprosessen. En guide som jobber ut fra, etter Bandler og Grinders mening, et høyere logisk nivå – et metanivå. Mens klienten fokuserer på innhold, vil terapeuten fokusere på selve prosessen klienten skaper sin opplevelse i.

Med andre ord: Bandler og Grinder mener at man som terapeut ikke har svar eller løsning på klientens problem, men at målet er å hjelpe klienten til å finne sin egen løsning. Jeg leser Bandler og Grinders forklaring slik: Klienten er engasjert i sin egen historie. Terapeuten utfordrer denne historien ved å påvirke selve prosessen klienten ”gjør” for å skape sin opplevelse. Klienten utforsker innholdet og får nye muligheter. (Grinder i Bostic St. Clair & Grinder 2001).

Metamodellen og fagpersonlig utvikling

Hvorfor tenker jeg at Metamodellen kan være et nyttig verktøy for fagpersonen i den fagpersonlige utviklingen?

Jeg ser for men Metamodellen som et nyttig veilednings- eller coachingverktøy, for å hjelpe fagpersonen til å ”løse opp” i fastlåste forestillinger som er lite nyanserte, og som hindrer han eller henne i å utvide eget perspektiv. F. eks: ”Barn i dag er så respektløse” Flere utfordringer kan gis på denne forestillingen: ”Hvilke barn spesifikt? Er alle barn i dag respektløse? Hvem spesifikt utviser dagens barn ikke respekt overfor? I følge hvem er barn i dag respektløse? På hvilken måte utviser ikke barna respekt?” Alle disse responsene vil kunne hjelpe personen til å nyansere sin forestilling og påta seg eierskapet for sine meninger, og dermed se at disse ikke nødvendigvis representerer ”sannheten”. Dermed tenker jeg at personens interesse for å innhente ytterligere informasjon og detaljer muligens kan øke.

Bandler og Grinder har som intensjon at man, enten som terapeut eller coach, skal lære Metamodellen gjennom øvelse. Slik jeg ser det er det nyttig for fagpersonen å øve seg opp til å lytte etter egne og andres språklige konstruksjoner (syntaktiske mønstre), og deretter utfordre personen (enten en selv eller andre) til å nyansere ens forestilling. Gjennom mye øving i å bruke språkmønstrene er det meningen at de etter hvert skal bli ubevisste ressurser og en naturlig del av ens atferd. På samme måte som man lærer seg å sykle, snakke et annet språk osv.: først øver man bevisst, deretter blir ferdighetene ubevisste ressurser. Dette er en forutsetning for å bli dyktig, i følge Bandler og Grinder, ellers vil man være tvunget til å ”lete” for mye etter riktig utfordring/respons, noe som vil vanskeliggjøre en nødvendig tilstedeværelse i situasjonen. Tilstedeværelse er avgjørende for å klare å høre egne eller andres unyanserte språklige konstruksjoner. (Grinder i Bostic St. Clair & Grinder 2001). Jeg kommer tilbake til bruken av Metamodellen i forbindelse med den fagpersonlige utviklingen senere i oppgaven, og vil da gi en grundigere presentasjon og forklaring av denne.

(Bandler og Grinders fullstendige Metamodell er vedlagt oppgaven som vedlegg 1).

2.1.4 Relasjonskompetanse, autentisitet og indre ansvarlighet

Jesper Juul er familieterapeut og forfatter. For tiden er han fast spaltist i Aftenpostens søndagsmagasin. Han har ledet ”The Kempler Institute of Scandinavia” siden 1979, der han også underviser og jobber som konsulent. ”Juul har skrevet flere fagbøker, bøker og artikler rettet mot foreldre om voksen-barnrelasjonen, og han fungerer som rådgiver for kommuner og pedagogiske institusjoner over hele Europa.” (Jensen & Juul 2003:bakside bokomslag).

Helle Jensen ”er cand.psych. og familieterapeut. Hun er spesialist og veileder innen psykoterapi, og hun har tidligere arbeidet som klinisk psykolog innen pedagogisk-psykologisk rådgivning. Hun har vært tilknyttet ”The Kempler Institute of Scandinavia som underviser og konsulent siden 1992”. (Jensen & Juul 2003:bakside bokomslag)

Denne boken bygger i all hovedsak på erfaringer (om Fra lydighet til ansvarlighet). (Jensen & Juul 2003:13). Vi vet at vi ofte blir oppfattet som noen som er ”på barnas parti”. Det er ikke slik vi oppfatter oss selv, la det være klart. Vi plasserer ikke den ene eller andre parten under lupen, men selve relasjonen. Vi er med andre ord ”på parti med” relasjonen. Vi vet at bare sunne relasjoner ivaretar begge parter på en god måte. (Jensen & Juul 2003:13-14).

Vår mening er, og våre erfaringer tilsier, at de pedagogiske institusjonene når sine mål best og for alle parter mest konstruktivt, når lærernes og førskolelærernes omsorg for relasjonene får utgjøre grunnlaget for og er integrert i all denne aktiviteten. Det sentrale begrepet i denne boken er kalt ”relasjonskompetanse”. Dette begrepet er etter vår mening ofte ”the missing link”, det manglende mellomleddet, i de pedagogiske institusjonenes hverdag, i forhold til den omsorg, lydhørhet og respekt som alle parter har krav på. (Jensen & Juul 2003:12).

Det er Jensen & Juuls relasjonelle og kommunikative fokus, og da særlig boken ”Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse”, som fikk meg til å fatte interesse for Jensen og Juul som kilde til denne oppgaven. Deres rike gjengivelse av egne praksiserfaringer har vært en svært levende og lærerik stemme.

2.1.5 Å henge antakelsene foran seg

Boken ”Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations and Society”, møter vi forfatterne i et vidt spekter av samtaler, foretatt over en 1 1/2 års periode, der de utforsker utviklingen av en ny teori om forandring og læring i mennesker, organisasjoner og samfunn. Deres utforskning artikulere en ny måte å se verden på, og for å forstå vår rolle i å skape den – sånn som den er, og sånn som den kan bli. (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2005:bokomslag).

Peter Senge og Otto Scharmer er begge professorer og forskere i organisasjonsteori, Joseph Jaworski er gründer og jobber med forretningskonsultasjon, og Betty Sue Flowers er professor i engelsk og internasjonal forretningskonsulent.

Det er særlig deres omhandling av forandring og læring i mennesker jeg har sett på i forbindelse med denne oppgaven.

2.1.6 Andre kilder

Virginia Satir (familieterapeut), og Ragnar Rommetveit (professor og forsker innenfor språkpsykolog), inspirerte meg og veiledet meg mye ved begynnelsen av oppgaven, og har vært med på å inspirere hvilken retningen oppgaven har tatt.

3. Fagpersonlig utvikling

Det er den fagpersonlige utviklingens innhold og viktighet vi skal se nærmere på i denne delen av oppgaven. Lærerens andre-bevissthet og relasjonskompetanse, og disses viktighet, vil omhandles nærmere i henholdsvis del 4 og del 5.

Rekkefølgen disse tre presenteres i, er ikke tilfeldig. Jeg ser den fagpersonlige utviklingen som starten på en slags *kjedereaksjon*: Læreren blir mer bevisst over og erkjenner egne selvprosesser, og utvikler en stadig større evne til å reflektere over eget selv og hvordan eget selv påvirker de profesjonelle relasjonene man inngår i. Slik jeg ser det, kan dette sies å være en evne til å se og avgrense eget selv. Et eksempel på dette: Jeg tenker for meg selv ”Tarald er lat”. Er dette en sannhet eller min antakelse? Jeg har aldri undersøkt sannhetsverdien av hvorvidt Tarald faktisk er lat i noen særlig grad, (forhørt meg med andre lærere, foreldrene hans, Tarald selv, osv.) så dette må sies å være min antakelse. Hvis jeg presenterer denne for Tarald som en anklage eller sannhet: ”du er lat”, er det mulig at han kan bli forvirret og gå i forsvar. Hvis jeg, på bakgrunn av Taralds forsvar dermed bestemmer meg for at Tarald er vanskelig å samarbeide med, er det fremdeles mitt selv som snakker, og det er mitt perspektiv jeg ser det hele fra.

Hvis jeg derimot ser *meg selv* og mitt bidrag oppe i det hele, og tar ansvar for dette, kan jeg se og erkjenne at ”Taralds lathet” er min oppfatning og antakelse – altså evner jeg å avgrense meg selv. Dermed kan jeg reflektere over hvordan jeg henvender meg til Tarald på en ansvarlig og ivaretaende måte, og behandle min egen antakelse som nettopp dette – en antakelse. Det er mulig at jeg har rett i min antakelse, men ved å se og ta ansvar for at den faktisk tilhører meg, kan jeg også innse at den nødvendigvis ikke representerer sannheten. I og med denne innsikten i eget selv styres jeg ikke lenger automatisk av mine mer ubevisste meningsskapende prosesser: ”Tarald gjør ikke som jeg sier = Tarald er lat”, men jeg har et bevisst forhold til disse, og kan dermed reflektere over hvordan jeg tillegger mine observasjoner mening. Dermed evner jeg bedre å skille det jeg observerer og den meningen jeg tillegger min observasjon: ”Tarald gjør ikke som jeg sier = jeg oppfatter Tarald som lat” – jeg tar her ansvar for at dette er min egen oppfattelse, og gir ikke denne automatisk sannhetsverdi. På denne måten har jeg gitt meg selv rom til å reflektere, innse mitt begrensede perspektiv, og velge hvordan jeg best bør tilnærme meg Tarald hvis jeg ønsker å ta dette opp med ham.

Dette eksempelet illustrerer, slik jeg ser det, viktigheten av læreren selvbevissthet og dermed viktigheten av den fagpersonlige utviklingen. Samtidig illustrerer det hvordan lærerens selvbevissthet kan føre til en økt bevissthet i forhold til Tarald og hans opplevelse (økt andrerefleksivitet). I og med dette utvidede perspektivet kan min dyktighet og ansvarlighet i relasjon til Tarald øke betraktelig (relasjonskompetanse). Dette kan skje mer ubevisst, og være mer ureflekterte gevinster av den fagpersonlige utviklingen, eller som resultat av en mer bevisst og bestemt lærings- og utviklingsprosess.

Jeg håper jeg her har vist hvordan jeg antar at disse tre: fagpersonlig utvikling, andrebevissthet og relasjonskompetanse, henger sammen og kan foregå i en slags *kjedereaksjon*. Og samtidig: hvordan det hele kan iverksettes, slik jeg ser det, med den fagpersonlige utviklingen.

Jeg ønsker igjen å vise definisjonen av fagpersonlig utvikling, slik at denne er friskt i minnet:

En kontinuerlig prosess der man ser på, erkjenner og reflekterer over eget selv, for dermed å kontinuerlig heve/utvikle egen bevissthet og ansvarlighet i forhold til hvordan man påvirker de profesjonelle relasjoner man inngår i.

3.1 Selvrefleksivitet

Selvrefleksivitet dreier seg om en spesifikt menneskelig egenskap: å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne "observere" seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si avgrense, og betrakte seg selv. (Løvlie Schibbye 2004:77).

Jeg synes Løvlie Schibbyes beskrivelse av selvrefleksivitet sammenfatter de egenskapene jeg mener den fagpersonlige utviklingen tar sikte på å øke i læreren: i hvor stor grad læreren evner å være sitt eget objekt, å observere seg selv, både når det kommer til egen:

- Indre opplevelsesverden (kunnskap, holdninger, verdier, tolkning, tro, tanke- og handlingsmønstre, antakelser, indre ansvarlighet, selvinnsikt, erfaringer, tidligere læring og kunnskap, teori-/metodeforståelse, fordommer, og liknende.).

- Ytre atferd og uttrykk (kroppsspråk, tonalitet, ansiktsuttrykk, språk, blikk, imøtekommenhet, måten man er i sin fysiske kontakt, volum, tilstedeværelse og liknende.)

3.1.1 Den indre opplevelsesverden

For å evne å være seg bevisst og reflektere over egen indre opplevelsesverden, tenker jeg at det kan hjelpe å ha en forståelse av hva som utgjør denne indre opplevelsesverden. Jeg antar at forståelsen ikke, i forbindelse med den fagpersonlige utviklingen, trenger å være veldig avansert eller inngående. Men det er nødvendig, slik jeg ser det, at læreren utvikler en forståelse av kompleksiteten i egen, og dermed andres, indre opplevelsesverden. Hvorfor? Jeg antar at dette vil hjelpe ham i å se sine egne selvprosesser, og i og med dette eget innhold. Hvordan kan så en slik forståelse/forklaring se ut?

Menneskets forestilling (re-presentasjon) av verden

I følge Bandler og Grinder opererer/ reagerer mennesket ikke direkte på verden. Hver og en lager en *re-presentasjon* (representasjon), altså en forestilling, av verden ved hjelp av genetisk arv og livserfaringer, som brukes til å styre egen atferd. Verden oppleves ikke direkte, men snarere gjennom egen forestilling av verden. Denne forestillingen utvikles som hjelp til å organisere menneskets løpende opplevelser. Ens forestilling av verden bestemmer, i følge Bandler og Grinder, i stor grad hvordan man erfarer verden, syn på verden og hvilke valg man ser tilgjengelige for en selv. (Bandler & Grinder 1975:3).

It must be remembered that the object of the world of ideas as a whole (the map or model) is not the portrayal of reality – this would be an utterly impossible task – but rather to provide us with an instrument for finding our way about more easily in the world. (H.Vaihinger, *The Philosophy of As If*, s.15. / Bandler & Grinder 1975:7).

I modellen Bandler og Grinder opererer innenfor, opererer de med tre *sett* av begrensninger eller filtre som, i følge dem, er med på å danne grunnlaget for menneskets forestilling av verden. Disse er: *Nevrologiske filtre (sansekanalene)*, *sosiale filtre (kultur)* og *individuelle filtre (erfaringer)*.

Menneskets **sansekanaler**: se, høre, føle, lukte og smake, utgjør altså et sett filtre. Det eksisterer fysiske fenomener som ligger utenfor grensene for menneskets sansning – genetisk gitte nevrologiske begrensninger. Bandler og Grinder ser derfor nervesystemet som ett sett

med filtre som skiller verden – terrenget, fra menneskets forestilling av verden – kartet. I følge Bandler og Grinder beskytter nervesystemets og hjernen mennesket fra å bli overveldet og forvirret av massen av informasjon som til enhver tid omgir en, ved at unyttig informasjon blir lukket ute av opplevelsen. (Bandler & Grinder 1975).

Med de sosiale filtrene eller **kulturen** refererer Bandler og Grinder særlig til den lingvistiske tradisjonen man er født inn i, eller opererer innenfor, og som de videre mener man både er den heldige mottaker av, offer for og *medformgiver* til. For å klare å uttrykke innholdet i den bevisstheten mennesket opererer ut ifra, har mennesket funnet opp og utviklet symbolsystemer, altså språk. Språk gir tilgang til andre menneskers akkumulerte *erfaringsdatabase*, men kan også, i følge Bandler og Grinder, begrense en til å tro på at den virkeligheten en selv opplever er den eneste virkeligheten. De nevrologiske filtrene, under normale omstendigheter, er, i følge Bandler og Grinder, like for alle mennesker. De sosiale filtrene er de samme for medlemmer av samme sosial-lingvistisk gruppe. En lærer vil, slik jeg forstår det, være en del av flere sosial-lingvistiske grupper som for eksempel: land/samfunn, samfunnsgruppe/lag, yrkesgruppe, arbeidssted, egen familie, og liknende. Der er et stort antall ulike sosial-lingvistiske grupper. Ergo, det andre settet av filtre begynner å gjøre mennesker forskjellige fra hverandre og man utvikler i større grad ulike forestillinger av verden. (Bandler & Grinder 1975).

De individuelle **erfaringene** er bakgrunnen for de mest omfattende forskjellene mennesker imellom. Med dette refererer Bandler og Grinder til alle de forestillingene man lager som mennesker - basert på ens unike personlige historie. Ethvert menneske har et sett med erfaringer som utgjør hans personlige historie, og som er like unikt for ham som hans eget fingeravtrykk. (Bandler & Grinder 1975).

Den indre opplevelsesverden, og dennes innhold eller form, kan man ha et mer eller mindre reflektert forhold til. Jeg tenker det er riktig å si at i den indre opplevelsesverden kan man ha skitt og kanel godt blandet. Jensen og Juul sier at det sjelden er kunnskap, verdier, erfaringer, forestillinger, opplevelser, følelser og liknende i fagpersonen som er problematiske i seg selv. Problemet ligger heller i måten fagpersonens forholder seg til disse. (Jensen & Juul 2003:106-107). Overskuer han eller hun seg selv, og har han eller hun et reflektert forhold til hvilken påvirkning man utøver på elevene. Hvis læreren for eksempel er usikker på egne evner når det kommer til å snakke med eleven om hennes mer personlige problemer, er ikke dette i og for seg problematisk. Problemer kan oppstå hvis læreren f.eks. ikke innrømmer

egen usikkerhet, eller kanskje ikke er bevisst over denne, men muligens kjenner på en usikkerhet i relasjonen, men tror den *tilhører* eleven. Læreren kan også være bevisst over egen usikkerhet, men håndtere denne dårlig. Kanskje ender hun med å bagatellisere elevens problemer, unngå å snakke om disse eller avlede eleven. Uansett er dette uheldig, og vil trolig svekke relasjonen til eleven.

Hvis læreren derimot er klar over sin egen usikkerhet og har et reflektert forhold til denne, antar jeg at hun også kan reflektere seg fram til en måte å møte eleven på, som ivaretar begge parter og deres relasjon. Hun kan for eksempel, litt avhengig av elevens alder, innrømme sin usikkerhet og samtidig si: ”Jeg ønsker å prøve så godt jeg kan å hjelpe deg for det, men at det er mulig jeg vil trenge hjelp fra en annen voksen. Er det greit for deg om jeg deler det du forteller meg med Roy (en medlærer)?” Dette er en ærlig måte å gå fram på. Man kan også velge andre responser som kan være både ansvarlige og ivaretaende, avhengig av situasjon. Poenget er at læreren ser seg selv og sin egen usikkerhet, og tar ansvar for begge.

3.1.2 Det ytre uttrykket

Videre ser jeg det slik at den samme evnen til bevissthet og refleksjon også må utvikles i forhold til egen ytre dimensjon. Egen ytre atferd og uttrykk kan være relativt ubevisst og automatisk, da det er vanskelig å se, høre eller føle seg selv utenifra. Man kan dermed komme til å vie denne ytre dimensjonen lite oppmerksomhet fordi man rett og slett ikke ser, hører eller føler seg selv, eller fordi man vokter eget ytre uttrykk som ubetydelig i relasjon til andre. Jeg har i dialog med kolleger flere ganger opplevd deres forundring når jeg snakker om for eksempel tonalitet (hvordan stemmen ens høres ut: skrikende, brummende, grov, hakkete, anstrengt, trøstende osv.). Hvordan man høres ut for andre er noe de færreste jeg har snakket med, er seg bevisst. Samtidig har jeg opplevd at medlærere umiddelbart tenker at tonalitet selvfølgelig er viktig når de tenker etter, da de selv kan huske å ha opplevd noen med en framtrædende tonalitet.

Det ytre uttrykket utgjør, etter min mening, en viktig del av ens kommunikasjon. Hvis man er glad i elevene sine, men ikke evner å uttrykke omsorg og kjærlighet gjennom sitt ytre uttrykk, tenker jeg at dette er synd for begge parter. Det samme gjelder hvis man snakker monotont og kjedelig slik at man kan oppleves som uinteressert og uengasjert. Et

selvopplevd eksempel er en kvinnelig lærer som ikke kunne forstå hvorfor så mange av elevene hennes var så mutte og sure i kontakten, og hun endte med å tro at elevene hennes ikke likte henne noe særlig. Dette var den mest rimelige forklaringen hun kunne finne, da klassen opplevdes annerledes av andre lærere. Da jeg ved en senere anledning fikk jobbe sammen med henne og oppleve henne i interaksjon med elever, slo det meg hvor mutt og sur hun selv framsto. I løpet av et halvt års samarbeid tror jeg at jeg opplevde at hun smilte, sammen med elever, ca. en håndfull ganger, noe som sto i kontrast til hvor blid hun framsto for kolleger. Jeg antar at elevenes mutthet og surhet hadde lite å gjøre med om de likte henne eller ikke, men heller en mangel på genuin kontakt.

Jeg har selv, ved flere anledninger, opplevd barn som er så frittalende at de har kommentert mitt eller andre voksnes ytre uttrykk. Heldigvis tenker jeg i dag, da disse tilbakemeldingene har tvunget fram refleksjon og en økt bevissthet. Særlig har jeg fått direkte tilbakemeldinger fra små barn, eller i psykiatrien. Små barn kan være frittalende nok til å komme med direkte bemerkninger, mens barn og unge i psykiatrien ofte har opplevd inautentiske voksne og mangel på genuin kontakt med voksne, og kan derfor være nokså var på det de samlet får kommunisert, og noen kan være nokså direkte i sine tilbakemeldinger hvis de opplever en som inautentisk eller lite kongruent i det man kommuniserer. Jeg tenker at det kan være mye læring i slike direkte tilbakemeldinger. Både i forhold til å tåle slike kommentarer og ikke bare avfeie dem som frekke, men også i forhold til å utvikle evnen til å reflektere rundt sannhetsverdien av disse, selv om dette kan være krevende.

Jeg kan nevne en selvopplevd episode som jeg mener viser verdien av både slike direkte tilbakemeldinger og evnen til selvrefleksjon: Jeg jobbet en periode med en elev med store atferdsproblemer, jeg velger her å kalle eleven Stian. På grunn av Stians til tider provoserende og aggressive atferd, var det mange lærere som hadde problemer med å forholde seg til ham. En kollega av meg forsøkte stadig å opprette en relasjon til Stian, men var samtidig veldig klar på at hun syntes det var vanskelig, da hun rett og slett følte at hun ikke likte ham noe særlig, samtidig som hun ofte følte seg sterkt provosert av ham. En dag møtte hun tilfeldigvis Stian på gangen. På dette tidspunktet hadde Stians aggressive og provoserende atferd endret seg dramatisk til det bedre, men en veldig tristhet i forhold til eget liv og egen verdi preget ham i stedet. Min kollega sa trøstende: ”Du må huske at vi bryr oss om deg og er glade i deg”. Stian så da på henne og sa ”Du kan ikke bare si noe sånt uten å mene det”. Min kollega følte seg overrumplet av Stians respons, og klarte ikke å svare ham der og da.

I etterkant tenkte hun nokså mye over responsen hans, og innså at det var en høy grad av sannhetsverdi i det Stian hadde sagt. Hun innså at hennes eget ytre uttrykk antakelig hadde båret preg av hennes blandede følelser på innsiden. Samtidig evnet hun å innrømme at hun egentlig ikke hadde ment det hun sa til ham, men at responsen bare hadde kommet automatisk, noe Stian antakelig oppfattet. Samtidig hadde hennes forhold til Stian fram til denne episoden mye bestått av strenge kommentarer og skulende blikk, noe som ikke akkurat vitnet om særlig omsorg. Læreren jobbet etter dette med sin innstilling ovenfor Stian og atferden hennes overfor ham, samtidig som hun jobbet med å bli bedre kjent med ham. Kvaliteten på forholdet deres bedret seg betydelig etter dette.

3.1.3 Ikke - meg

Eksempelet med Stian kan illustrere hvordan en lærer trolig vil ha elementer ved egen person som hun er mer eller mindre bevisst over, og elementer som kan være helt ubevisste. Den kvinnelige læreren i eksempelet med Stian var klar over sine blandede følelser for Stian, men ble gjort oppmerksom på at hennes ytre kroppsuttrykk, som hun mente å uttrykke trøst gjennom i likhet med ordene hun valgte, heller ga uttrykk for hennes indre kaotiske følelser for Stian. Hadde denne læreren vært litt mindre villig, eller kanskje ute av stand, til å erkjenne og reflektere over eget selv, kunne hennes respons på Stians tilbakemelding vært sinne, forsvar, avvisning eller liknende, og dermed en fornektelse av at dette uttrykket tilhørte henne.

I følge Jensen og Juul utgjør den ubevisste *delen* av oss, for de fleste, langt mer enn halvparten av atferden vår: ikke-bevisste tanker, følelser, uttrykk, reaksjoner, og liknende. Samlet sett kan disse ubevisste elementene i et menneske, i følge Jensen og Juul, forenklet betegnes som *ikke meg*.

Barn samarbeider ikke, i følge Jensen og Juul, bare med den delen av den voksnes person som den voksne selv er bevisst på og har tatt stilling til, de samarbeider like mye med det indre og ytre den voksne ikke er bevisst på – *ikke-meg* (Jensen & Juul 2003:56). Da jeg leste det overstående hos Jensen og Juul tenkte jeg at dette er en tendens i barnet det er viktig for fagpersonen å være klar over. Ser vi for eksempel tilbake på eksempelet med den mutte og sure læreren som endte opp med mutte og sure elever. Hun så kun elevenes mutthet og surhet, men hennes eget tilsvarende mutte og sure væremåte var ikke synlig for henne, det

var en del av hennes *ikke-meg*. Andre eksempler jeg har støtt på i skolen er lærere med et sterkt, ikke selverkjent, kontrollbehov, som klager over sine usikre og uselvstendige elever, eller lærere som oppfordrer elevene sine til å uttrykke følelser, men blir ille berørt når de gjør det og egentlig selv er tilbakeholdne og private. Jeg mener ikke med dette at læreren ikke skal få lov til å være tilbakeholden og privat, det er erkjennelsen av at man faktisk er tilbakeholden og privat jeg tenker er viktig. En slik selverkjennelse vil trolig kunne hjelpe læreren til å kommunisere kongruent og autentisk, i stedet for at man kanskje sier en ting, men tydelig viser noe annet. Jensen og Juul sier at barn blir usikre når *ikke-meg* får dominere en voksen-barn relasjon. (Jensen & Juul 2003:56).

Jeg tenker at den fagpersonlige utviklingen, i det at den sikte på en økt selvrefleksivitet og selvbevissthet i læreren, vil kunne hjelpe læreren til å erkjenne og integrere tidligere ubevisste, *ikke-meg* elementer ved egen fagperson. Generelt sett er ønsket med den fagpersonlige utviklingen, slik jeg ser det, at læreren skal få et mer reflektert forhold til alt det som til sammen utgjør eget hvem: både det indre og det ytre, bevisst eller ubevisst. Hva *tilhører* meg? Og hvordan tjener dette meg og de jeg står i relasjon til?

3.2 Å gi rom for nye perspektiver

Hva må være til stede for at evnen til å se og reflektere over eget selv skal kunne utvikles?

For at fagpersonen skal klare å reflektere over, og ta nye perspektiver på eget selv og egne selvprosesser, tenker jeg at hun må bli gitt *rom* til dette. I boka *Presence* (2005), skrevet av Peter Senge m.fl. synes jeg forfatterne gir en presis og treffende beskrivelse av hva jeg tenker dette *rommet* er: De sier at for å klare å ta nye perspektiver og se med *nye øyne*, må man gjerne stoppe egne sedvanlige måter å tenke og observere på. Dette innebærer gjerne en form for utsettelse, der man fjerner seg fra den sedvanlige tankestrømmen. (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2005:29).

As the noted physicist David Bohm used to say, "Normally, our thoughts have us rather than we having them." Suspending ["utsettelse"] does not require destroying our existing mental model – which would be impossible even if we tried – or ignoring them. Rather, it entails what Bohm called "hanging our assumptions in front of us." (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2005:29).

Ved å gjøre dette, "henge antakelsene våre foran oss"; blir de synlige for oss, og vi kan begynne å se og anerkjenne våre tanker og mentale modeller/forestillinger som verk av vår egen hjerne. Og i det vi blir mer klar over egne tanker, vil de gradvis begynne å ha mindre innflytelse over det vi ser. "Suspension allows us to "see our seeing"." (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2005:29).

Hvordan kan man så skape et slikt rom, enten for seg selv eller for andre? Jeg ser Bandler og Grinders Metamodell som et nyttig verktøy som kan skape et slikt rom: spørsmålene i Metamodellen er, slik jeg forstår dem, ment å stoppe den sedvanlige tanke- og forklaringsstrømmen i et menneske, og utfordre de ubevisste antakelsene som vi bygger vår forståelse på. På denne måten synliggjøres antakelsene ens for en selv, de "henges foran en" og man blir gitt *rom* til å reflektere.

3.2.1 Metamodellen - et verktøy for den fagpersonlige utviklingen

For å vise hvordan Metamodellen kan være et nyttig verktøy i den fagpersonlige utviklingen, ønsker jeg å gi en nærmere presentasjon av Metamodellen og tankene bak denne:

Som nevnt tidligere er Bandler og Grinder av den oppfatning at vi uttrykker og organiserer vår opplevelse av verden og hverandre på helt unike måter (ut ifra vår egen unike forestilling). Min opplevelse av verden vil, etter deres syn, på noen måter avvike fra din. Gjennom prosessen av å organisere verden for oss selv *generaliserer*, *utelater* og *forvrenger* vi, i følge Bandler, Grinder & Satir, informasjon. (Bandler, Grinder & Satir 1996: 41). Dermed vil vår forestilling kunne komme til å mangle noen nyanser.

I terapi eller coaching brukes Metamodellen til å identifisere om klienten har utelatt, generalisert eller forvrengt informasjon i sin språklige representasjon av egen opplevelse. Hvis dette er tilfelle kan terapeuten stille spørsmål som er tenkt å gi klienten rom til å observere og reflektere over sin opplevelse og over den språklige representasjonen av denne. Sagt på en annen måte: Klientens opplevelse og språklige representasjon synliggjøres og "henges foran ham", slik at han i neste rekke kan anerkjenne disse som et verk av egen hjerne. Dette muliggjør refleksjon og et nærmere ettersyn, og et mer nyansert perspektiv kan utvikles.

Metamodellen

Metamodellen er en samling *syntaktiske mønstre*. Det er alltid to komponenter til hvert av mønstrene:

A: Identifisering av et syntaktisk mønster brukt av klienten. (se eksempler i den kommende teksten).

B: Et spørsmål som er designet for å skape en kontekst hvor klienten må utvide tankegangen sin og se flere muligheter, eller innse at de ikke vet hva de snakker om. (se eksempler i den kommende teksten).

I terapi og coaching brukes Metamodellen på følgende måte: terapeuten/coachen konsentrerer seg om å oppdage de deler av klientens språkmønstre som er uspesifisert. Gjennom språket kan vi skape begrensinger som ikke har noen referanse til den sansbare verden. For eksempel: "Jeg er sint". Hva eller hvem er personen sint på? Hvordan er personen sint, hvordan *gjør* han sinnet sitt? Er personen virkelig sint, er han sikker på at det er sinne han føler?

Metamodellen tar sikte på å *gå forbi* de tomme eller uspesifikke merkelappene vi bruker for å organisere vår virkelighet, og avdekke det opprinnelige bak våre merkelapper. Målet til terapeuten/coachen er å skape en kontekst som gjør at klienten selv kan forstå hva som ligger bak eller i egne ord. (Bostic St.Clair & Grinder 2001). Dette vil trolig hjelpe personen til å se flere nyanser og eventuelt komme fram til nye valgmuligheter.

Når vi bruker uopprinnelig språk, forveksler vi kjennskap til et språklig uttrykk med hva uttrykket står for. Vi kan snakke oss mette på for eksempel kjærlighet eller trøst uten egentlig å forstå noe sikkert om noen av delene. Det er med andre ord lett å tro at du forstår noe eller vet noe, fordi du har ord på det. (...) Faren er jo at språket kan løsrive seg fra den virkelighet det skal formidle. Det kan få eget krav på sannhet uavhengig av det ordene egentlig skulle dekke. (Løvlie Schibbye 2004:28.)

Da Metamodellen i sin helhet er av for stort omfang for denne oppgaven, har jeg valgt å kun presentere en forenklet utgave av modellen. Denne dekker de tre hovedkategoriene i modellen, mens i den opprinnelige Metamodellen har Bandler og Grinder skilt ut flere underkategorier av disse. Min presentasjon representerer derfor bare et meget smalt utdrag og viser et sterkt forenklet bilde av en nokså omfattende modell, som ville ha tatt altfor stor plass å forklare/vise i sin helhet i denne oppgaven. Jeg har valgt å gjøre det slik da jeg ser det

som aller viktigst for fagpersonen å være klar over disse indre prosessene. (Den fullstendige Metamodellen er vedlagt oppgaven som vedlegg 1).

De tre organiseringsprosessene: *generaliserer*, *utelater* og *forvrenger*, utgjør hovedkategoriene i Metamodellen. Disse tre vil kunne synes å *flyte* noe over i hverandre.

Utelatelse

En mekanisme vi enten kan bruke til å hjelpe oss eller til å begrense oss er, etter Bandler og Grinders mening, utelatelse. Utelatelse er en prosess der vi selektivt vier oppmerksomheten til deler av vår erfaring, og utelater andre. Ta, for eksempel, evnen folk har til å filtrere vekk andre lyder, og vie hele sin oppmerksomhet kun til et menneske, i et rom fullt av mennesker som snakker. Ved å bruke den samme prosessen kan folk, i følge Bandler og Grinder, blokkere seg selv fra å se det større bildet, eller høre det fulle budskapet fra mennesker de er i interaksjon med. I følge Bandler og Grinder reduserer utelatelse verden til proporsjoner som vi føler oss i stand til å takle. Reduksjonen kan være nyttig i noen kontekster, men kan være en kilde for feilinformasjon og smerte i andre. (Bandler & Grinder 1975). Spesielt hvis slik reduksjon fører til at vi ikke ser, hører eller føler essensielle deler av vår interaksjon med andre, som i dette eksempelet hentet fra Jesper Juul:

Jeg er med i et prosjekt som går over tre år i 8 barnehager i Silkeborg kommune. De forsøker å kombinere forskning og opplæring. Dels som forskere, dels for å sette pedagogisk utvikling i gang. En av de første øvelsene de gjorde var å spørre pedagogene hvor ofte de tror barna får ”JA”. De svarte ca 70 % av tiden. Så fant de at barna fikk ”NEI” 80 % av tiden, og det var et sjokk for pedagogene. (Juul & Kristoffersen 2007).

Eksempler i kommunikasjon

Syntaktisk mønster: Jeg er så sint

Utfordring/spørsmål: Sint på hva eller hvem?

SM: Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre

U: Du vet ikke hva du skal gjøre med hva eller hvem?

SM: Å flykte hjelper ikke

U: Hvem flykter? Hva eller hvem flykter personen fra?

SM: Du snakker alltid som om du er sint

U: Snakker til hvem? Sint på hva eller hvem?

SM: Jeg må ikke bli for engasjert

U: Hva vil skje hvis du blir for engasjert?

SM: Ingen klarer å like meg

U: Hva hindrer dem i å like deg?

I eksemplene overfor har personen utelatt informasjon i utsagnene sine. Meningen bak det å gjenkjenne og stille spørsmål ved utelatelser, er å hjelpe personen til å gjenopprette en rikere representasjon av erfaringen(e) hans. (Bandler & Grinder 1975:Chapter 3 and 4).

Generalisering

Generalisering (slik begrepet brukes hos Bandler og Grinder) er prosessen der elementer eller deler av en persons modell har blitt fjernet fra den originale opplevelsen og ender med å representere hele kategorien som opplevelsen kun er et eksempel på. Altså en prosess der et element, eller enkelte elementer ved en eller flere erfaringer, ender med å representere en hel kategori av erfaringer. I følge Bandler og Grinder er vår evne til å generalisere helt essensiell for oss i forhold til å greie å forholde oss til verden. For eksempel; det er nyttig for oss å kunne, fra erfaringen av å brenne seg på en varm kokeplate, generalisere oss fram til en regel om at varme kokeplater ikke skal berøres. Men å generalisere denne erfaringen (av å brenne seg) til å bety at komfyrer generelt er farlige, og dermed nekte å befinne seg i samme rom som en, vil legge unødvendige begrensninger på ens bevegelses- og handlingsfrihet. (Bandler & Grinder 1975).

Den samme generaliseringsprosessen kan lede et menneske til å etablere en regel som “Ikke uttrykk følelser”, som kanskje stammer fra en bestemt opplevelse; f.eks. en bestefar som sier at gutter som viser følelser er svake, eller regelen kan stamme fra en generell tendens i en oppvekst sammen med voksenpersoner som ikke uttrykte følelser, og muligens reagerte negativt når man som barn uttrykte følelser. Denne regelen kan være svært ødeleggende i en lærer, da den trolig vil begrense graden av personlig samspill/interaksjon som han kan oppleve sammen med elevene. En slik regel kan også lede en til å mene at andre er svake eller overfølsomme fordi de viser følelser. Altså ser man ikke sin egen begrensning - at det er en selv som har problemer med å vise følelser, men ender med å projisere sitt *ikke-meg* over på andre. Det er altså ikke en selv som har problemer med å vise følelser, det er alle andre som er overfølsomme. Dette gir oss en nøkkel til å forstå menneskelig atferd som synes merkelig eller upassende – hvis vi kan se personens atferd i den konteksten og det samspillet den oppsto (f.eks. samspill bestefar – barnebarn: ”Gutter viser ikke følelser”). (Bandler & Grinder 1975).

Som lærer har jeg ofte opplevd å gi responser jeg føler jeg ikke helt vet hvor kommer fra. Ved flere anledninger har jeg tatt meg selv i å respondere automatisk, og funnet ut at jeg responderer på bakgrunn av lærdom som jeg, når jeg tar en nærmere kikk på den, synes er utdatert eller lite reflektert. F.eks. kan jeg respondere automatisk negativt på bråk og uro fra elevers side, da jeg har mange års erfaring, fra egen skolegang, med at man skal bruke *innestemme*, og at støy er av det onde. Man kan nok si at jeg har generalisert en regel som sier at bråk i klasserommet er av det onde. (Det kan legges til at jeg selv var en elev av det pratsomme slaget, og har fått en del negativ, ofte velberettiget, oppmerksomhet på bakgrunn av dette). Noen ganger er min negative respons (som oftest kjeft) kanskje velberettiget, men ofte kan jeg ta meg i at jeg i bunn og grunn kjefter på autopilot. Rekker jeg å stoppe opp i forkant av egen respons kan jeg ofte stille spørsmål ved *hvor* min egen respons kommer fra, og dette synes jeg er spennende. Bråk og uro fra elever behøver jo ikke på generell basis å være av det onde. Noen ganger er det glad støy, ivrig støy, frustrert støy, samarbeidsstøy osv. Alle disse har ulik mening og fortjener ulike responser. Ikke dermed sagt at jeg som lærer ikke skal kunne tillate meg å kjeft og hysje, ofte er dette helt nødvendig, men jeg vil argumentere for at jeg bør ha et gjennomtenkt forhold til hvorfor jeg hysjer og kjefter, ikke gjøre det bare fordi det er en automatisert respons på støy.

Etter min mening handler dette om å gjøre finere distinksjoner innenfor kategorien *støy*. Evner jeg dette vil jeg trolig være bedre i stand til å innhente (ikke utelate) korrekt

informasjon om hva som foregår, informasjon som kan gjøre meg i bedre stand til å samarbeide med, og ivareta elevene. Jesper Juul sier at det selvfølgelig er viktig hva de voksne bestemmer, men det viktigste for barnas helse og trivsel er hvordan de bestemmer. Det er av stor betydning om de bestemmer diktatorisk, demokratisk, firkantet, fleksibelt, tilfeldig ettersom vinden blåser. Mine generaliserte regler kan komme til å krenke barnet/barna ved at jeg tar på meg et sett briller som hindrer meg i å innhente ny informasjon (utelater) og gjøre finere distinksjoner i øyeblikket.

Eksempler i kommunikasjon

SM: Ingen hører etter hva jeg sier

U: Mener du at ingen noen gang hører etter i det hele tatt?

SM: Vel, ikke akkurat.

U: Ok, i så fall; hvem spesifikt hører ikke etter hva du sier?

SM: Det er umulig å stole på noen

U: Er det helt umulig for alle å noen gang stole på noen?

SM: Det er ikke bra å vise sinne

U: I følge hvem er det ikke bra å vise sinne?

Her har personen trolig laget seg en *leveregel* på bakgrunn av en eller flere opplevelser hun har hatt. Spørsmålet er dermed tenkt å gjenopprette linken mellom den generaliserte regelen og opplevelsen(e) som personen har laget regelen på bakgrunn av. På denne måten kan personen se seg selv og regelen her og nå, i nåtid, og avgjøre om regelen fremdeles er gjeldende eller hensiktsmessig. (Bandler & Grinder 1975:Chapter 3 and 4).

Forvrengning

Den tredje mekanismen som Bandler og Grinder opererer med er forvrengning. De sier at forvrengning er en prosess som tillater oss å gjøre skifter i våre erfaringer av sansedata.

Fantasier, for eksempel, tillater oss å forberede oss på erfaringer før vi faktisk erfarer de. For eksempel; folk forvrenger nåtiden da de øver på en tale som de senere skal holde (ser for seg, hører, føler.). Det er denne prosessen som har gjort det mulig å skape mange av menneskets kunstverk. Skyene i et Van Gogh maleri er, etter Bandler og Grinders mening kun mulig fordi han hadde evnen til å forvrengte sin oppfattelse. Filmskapere, malere, forfattere, komponister osv. forvrenger sin oppfattelse for å skape nye kunstverk. Ved å bruke de samme teknikkene kan mennesker også begrense rikdommen ved en erfaring. (Bandler & Grinder 1975:16).

En fagperson som på et tidspunkt har lært at barn er grenseutprøvende, kan komme til å lage seg generaliseringen at hun ikke må vike i forhold til grensene hun setter for elevene sine, da dette kan bety at barna kan ta kontrollen. Hvis hennes forestilling da innehar denne generaliseringen, kan hun komme til å tolke (forvrengte) elevers ønske om å bli hørt og ha medbestemmelsesrett i skolehverdagen som grenseutprøvende. Også elever som stiller spørsmål og ønsker å diskutere eller er uenig i noe læreren sier kan oppfattes som grenseutprøvende. Siden hun derfor ikke blir klar over egen generalisering, men *ser verden gjennom* generaliseringen og dermed ikke får noen erfaringer som utfordrer denne generaliseringen, kan hun bli i stand til å opprettholde troen på at barn er grenseutprøvende. (Bandler & Grinder 1975).

Et egenerfart eksempel på akkurat dette var i en førsteklasse, der læreren Trude snakket om kaniner. En elev spurte om det fantes villkaniner i Norge? Trude lo litt og sa at "nei, det finnes ikke villkaniner i Norge", og forventet ikke motstand på dette, da hun var vant til at "førsteklassinger pleier å tro på det læreren sier" (Trudes egne ord i etterkant av episoden). Men ei lita jente, Mina, rakk, til lærerens forbauselse, opp hånda og proklamerte høyt og tydelig at det fantes villkaniner i Norge. Trude lo litt og sa at hun trodde hun visste dette da hun jo tross alt var læreren. Men Mina nektet å gi seg og holdt bestemt på sitt. Læreren ble dermed nokså irritert og endte med å kjefte på Mina for å være vanskelig og ikke høre på læreren. Læreren tolket og forvrengte Minas atferd til å bety at hun var grenseutprøvende i forhold til læreren. Det som gjør denne historien litt spesiell er at det i etterkant av situasjonen viste seg at Mina faktisk hadde rett. Hun og mammaen hennes slo opp i leksikonet etter skolen, og fant ut at det finnes villkaniner i Norge.

I og for seg er det irrelevant hvem som hadde rett. Hvis det nå hadde vært slik at Trude hadde hatt rett og i tillegg hadde visst dette, hadde relasjonen til Mina uansett blitt bedre

ivaretatt ved at hun ikke bare hadde avfeid den helt reelle skepsisen hennes, men heller bygd tillit dem imellom ved å lytte og evt. sammen søke svar. Dette kunne ha ført til at Mina hadde fått større tillit til Trude som fagperson. Slik denne episoden endte skjedde trolig det helt motsatte.

Skepsis er ikke det samme som grenseutprøving, noe Trude hadde vanskelig for å se. Det var Minas grenseutprøvende atferd som var problemet i Trudes øyne, ikke hennes egen forutinntatthet.

Eksempler i kommunikasjon:

SM: Du har ingen respekt for meg

U: På hvilken måte respekterer jeg deg ikke?

SM: Det er kommunikasjonen som er problemet i vårt forhold

U: På hvilken måte kommuniserer dere på en problematisk måte? Hvordan kan dere kommunisere på en ikke-problematisk måte?

SM: Det er frykten min som står i veien for meg

U: Hva eller hvem er du redd for? Og det at du er redd står i veien for hva?

SM: Jeg vet at han ikke bryr seg

U: Hvordan spesifikt vet du at han ikke bryr seg?

SM: Han gjør meg så sint

U: Hvordan spesifikt gjør han deg sint? Hva tvinger deg til å bli sint? Må du bli sint?

Ved å gjenkjenne og utfordre disse utsagnene kan terapeuten hjelpe klienten til å se at det hun har representert i sin modell som en lukket, avsluttet hendelse, er en fremdeles pågående prosess som hun kan påvirke. (Bandler & Grinder 1975:Chapter 3 and 4).

Fagpersonlig utvikling og coaching

I forhold til den fagpersonlige utviklingen og en økt fagpersonlig selvrefleksivitet, tror jeg kun det å bli bevisst over disse organiseringsprosessene i eget selv er viktig i og for seg selv.

Min tanke er at hvis man forstår prosessene som ligger til grunn for Metamodellen: utelatelse, generalisering og forvrengning, kan man kanskje bli flink til å stille spørsmål ved, og utfordre eget perspektiv og eget språk (språklige representasjoner): ”Pål (elev) fikk meg virkelig sint i dag. Eller, jeg ble virkelig provosert av Påls oppførsel i dag. Eller, jeg lot meg virkelig provosere av Påls oppførsel i dag. Hm, lur på hvordan Pål opplevde det hele?” Et muligens noe overdrevet eksempel, men jeg ønsker å illustrere hvordan fagpersonens varhet i forhold til egen språkbruk kan føre til at han eller hun kan gjøre seg finere distinksjoner. Min erfaring er den at i det man blir gjort oppmerksom på at slike selvprosesser *eksisterer*, blir man også oppmerksom på at disse faktisk *eksisterer* i eget selv.

Men først og fremst ser jeg Metamodellen som et muligens nyttig verktøy til bruk i forhold til veiledning eller coaching av læreren med tanke på fagpersonlig utvikling. For eksempel:

- Organisert veiledning/coaching: en lærer til en annen lærer, ledelse – lærer, innen et team, ekspert – lærer, osv.
- Uorganisert veiledning/coaching: en lærer søker råd eller veiledning fra medlærer, ledelse, ekspert, osv. Kolleger gir hverandre uformell veiledning. En situasjon oppstår innen et samarbeid som krever veiledning. Osv.

Å gi en konkret struktur for det fagpersonlige utviklingsarbeidet inngår ikke i denne oppgavens fokus, derfor velger jeg kun å nevne mulige strukturer for slikt utviklingsarbeid.

Løvlie Schibbye og Metamodellen

Løvlie Schibbye nevner Bandler og Grinders språkmodell (Metamodellen) i sin bok *En dialektisk relasjonsforståelse*. Hun sier der at hun har omarbeidet Bandler og Grinders arbeid slik at terapeutens språk skal være mest mulig undrende. (Løvlie Schibbye 2004:354) Jeg vil her vise et par eksempler hentet fra Løvlie Schibbyes omskrevne versjon av Metamodellen (2004: 357), og ta for meg noen av forskjellene mellom Løvlie Schibbyes bruk av, og Bandler og Grinders intensjon med, Metamodellen:

Syntaktisk mønster: "Alt er vanskelig"

Løvlie Schibbyes respons: "Så du føler at det blir mye problemer...?"

Metamodellresponsen ville vært: "Absolutt alt er vanskelig alltid?"

Vi kan se at disse to spørsmålene trolig vil få ganske ulike responser. I følge Metamodellen er dette syntaktiske mønsteret en form for generalisering der personen uttrykker seg i *alt* eller *ingen* uttrykk ("det skjer aldri/alltid med meg", "ingen/alle er enige med meg" osv.). Formålet med Metamodellspørsmålet er å følge personens overdrivelse og ytterligere overdrive denne til et usannsynlig ytterpunkt, og slik hjelpe personen til selv å se overdrivelsen og tenke etter om det finnes unntak. På denne måten hjelper man personen til å reflektere over egen forestilling og innhente detaljene han eller hun har oversett. Personen hjelpes til å avgrense omfanget av hva som er vanskelig, og kan gjøre seg opp finere distinksjoner: Alt er kanskje ikke vanskelig, men personenes forhold til en kollega er vanskelig.

Løvlie Schibbyes spørsmål vil trolig frambringe en helt annen respons fra klienten, men vil nok også hjelpe personen til å reflektere rundt hva som er vanskelig. I forbindelse med dette eksempelet står Bandler og Grinder og Løvlie Schibbye tilsynelatende nokså langt fra hverandre i foretrukket respons. Bandler og Grinder er opptatt av at terapeuten skal blande inn egen tolkning i så liten grad som mulig, og at klienten selv skal gå inn i eget indre og selv gjøre finere distinksjoner. Løvlie Schibbyes respons innebærer, slik jeg ser det, en tolkning eller oversettelse fra terapeutens side, i det hun setter andre ord på klientens opplevelse. Klienten sier at alt er vanskelig, Løvlie Schibbye spør tilbake om han/hun føler det blir mye problemer.

Bandler og Grinder er videre opptatt av at terapeuten skal høre etter språket klienten bruker for å representere sin opplevelse (det syntaktiske mønsteret). I dette eksempelet er spørsmålet ment å rette fokus mot klientens bruk av ordet *alt*, og dermed utfordre klientens forestilling av at alt er vanskelig, slik at klienten selv reflekterer over om dette utsagnet virkelig representerer sannheten. Løvlie Schibbye retter fokus mot innholdet i klientens utsagn, og følger klienten på at alt er vanskelig, og utfordrer dermed ikke klientens mulige overdrivelse, men undrer seg mer over denne. Begge responsene ønsker å hjelpe klienten til å se seg selv bedre, og reflektere over eget selv.

Løvlie Schibbye gir flere eksempler på syntaktiske mønstre identifisert i Metamodellen i sin bok (Løvlie Schibbye 2004:358):

Syntaktisk mønster: ”Jon får meg til å føle meg som en idiot...”

Løvlie Schibbyes respons: ”Så du tenker at han kan bestemme hva du skal føle, eller...?”

Metamodellresponsen ville vært: ”Hvordan spesifikt fører hans atferd til dette? Må du responderer med å føle deg som en idiot?”

Dette er et eksempel på en forvrengning i følge Metamodellen: ”Jon *får meg til å føle meg ...*”, Jon er eneansvarlig for at personen føler seg dum, og personen selv har ikke noe valg - egen rolle i prosessen av å føle seg som en idiot er blitt borte. Begge responsene forsøker å vise personen at hun/han har et valg, og hjelper henne/ham dermed til å ta ansvar for sin egen opplevelse. Bandler og Grinder vil trolig mene at Løvlie Schibbye også her tolker eller oversetter ved å si noe om hvordan klienten tenker, og dermed i større grad ”leder” personen i hans/hennes refleksjon. Bandler og Grinders ønsker med sitt Metamodellspørsmål å utfordre kun det syntaktiske mønsteret brukt at klienten, for å la klienten selv reflektere og komme fram til manglende informasjon. Løvlie Schibbye tar også her heller tak i innholdet og stiller spørsmål ved innholdet i klientens utsagn.

Både Løvlie Schibbyes og Bandler og Grinders responser/spørsmål vil trolig begge lede til en videre utforskning av de opprinnelige utsagnene. Hvordan samtalene utvikler seg videre er det umulig for meg å vite noe om. Jeg er ikke terapeut og kan derfor ikke si hvilken respons som egner seg best i terapisammenheng, spesielt ikke da man ikke ser konteksten og personene som er involvert.

Det jeg kan si noe om er at Løvlie Schibbyes omarbeidelse av Metamodellen synes, for meg, å stå nokså langt fra den originale Metamodellen og Bandler og Grinders intensjoner med denne.

I forbindelse med veiledning/coaching av lærere synes jeg Metamodellens styrke og velegnethet ligger i nettopp det at den er ment å fokusere på og utfordre selve prosessen klienten skaper sin opplevelse i – prosessen klienten *gjør* for å skape sin opplevelse. Veilederen eller coachen skal ikke sitte på løsningen eller svaret på klientens problem. Klienten blir utfordret til å: ”henge sitt innhold foran seg” og reflektere over det, og videre finne svar, i seg selv, på sin egen situasjon. Jeg tenker at tolkning av andres innhold kan

være vanskelig og også litt farlig dersom man ikke har terapeutens trening og erfaring med dette. Det kan være uheldig hvis man ender opp med å manipulere noens innhold fordi man tror man vet hva problemet deres er. Gjennom å stille spørsmål ved det syntaktiske mønsteret, ikke innholdet, er det personen selv som må reflektere over og søke i eget innhold. (Hm, er det slik at alt hele tiden er vanskelig? Nei, jeg har det jo faktisk ganske bra hjemme om dagen. Hvorfor sa jeg det da? Jo, jeg synes forholdet til Mona (trinnkordinatoren) er vanskelig. Osv.) Særlig hvis det er kolleger som skal veilede eller coache hverandre bør minimal involvering/tolkning (i forhold til innhold) fra *spørsmålsstilleren* være påkrevd. Jeg ser dette som tryggest, mest forsvarlig og mest ivaretaende overfor klienten. Jeg mener ikke med dette at man ikke skal kunne la seg involvere følelsesmessig. Men hvis man ønsker å hjelpe den andre til å utvikle egen selvbevissthet og selvrefleksivitet, tenker jeg at man skal holde tungen rett i munnen i forhold til hvordan man jobber med hverandre. Selvbevissthet og selvrefleksivitet handler om å se seg selv. I prosessen av å utvikle disse evnene kan man trenge noen som peker en i riktig retning – innover i eget selv. Andres mening eller tolkning, hvis disse ikke er gjennomtenkt og basert på erfaring, kan i den fagpersonlige utviklingen faktisk, slik jeg ser det, ende med å lede en lenger bort fra eget selv.

3.3 Fagpersonlig utvikling gir rom for kompetanseutvikling

Hvis fagpersonen først, enten alene eller med hjelp, øver seg til å gi seg selv rom til selvrefleksjon og til å utvikle evnen til å se seg selv, er min antakelse at dette etter hvert kan bli en naturlig vane – en kvalitet ved henne som fagperson. Bandler og Grinder er av den mening at: gjennom mye øving i å bruke språkmønstrene i Metamodellen, skal disse etter hvert kunne bli ubevisste ressurser. Dermed kan det bli en naturlig del av ens atferd å evne å se og reflektere over eget selv, deriblant egne språklige representasjoner.

Om det er Metamodellen som sørger for at læreren skaper slike *rom* for seg selv, eller om han benytter seg av andre metoder/verktøy, er av mindre interesse. *Rommet* i seg selv er det som er interessant, da det gir en mulighet til å fjerne seg fra den sedvanlige tankestrømmen og se seg selv – være sitt eget objekt: man frigjør seg fra det man var omsluttet av, var *fast i* - det som tidligere var subjekt blir ens objekt, slik at man kan *ha det* (trosholdninger, verdier,

oppfatninger, uttrykk, tenkemåter osv.) i stedet for at det *har* en. Med dette utvikler man evnen til å forholde seg til hva man tidligere var bundet til og ufri fra.

På denne måten kan læreren utvikle en større selvinnsikt og følelse av eget selv. Dette sammen med en økt ansvarlighet kan føre til at kunnskap, tanker, følelser, tidligere opplevelser og liknende i mindre grad får lov til å være automatiske og ubevisst styrende i læreren i forhold til hennes perspektiv og syn på ting, hennes opplevelse, hennes handlinger og uttrykk, hennes samspill med andre osv.

Jeg har valgt å vise Metamodellen som et mulig verktøy i denne oppgaven fordi jeg ofte har observert og erfart at det påpekes at lærere eller andre fagpersoner må utvikle de eller de kvalitetene, uten at det tilbys noen råd eller konkrete verktøy for faktisk å starte utviklingsprosessen. Samtidig har jeg selv god erfaring med Metamodellen, og har som lærer og fagperson hatt god nytte av denne som *læremester*, veileder og utfordrer.

Som et eksempel kan jeg nevne at; ”Jeg forstår hvordan du har det” er så godt som luket bort fra mitt språk, når jeg gjentatte ganger har opplevd å få slengt tilbake ”Nei, det gjør du ikke”, noe den andre antakelig har helt rett i. Til å begynne med ble jeg ofte forundret og reagerte med å gå i forsvar av en negativ respons på en slik empatisk ment uttalelse fra min side. Men etter å ha opplevd denne negative reaksjonen ved flere anledninger, ble jeg oppmerksom på at den muligens var velberettiget, og at denne ”jeg vet hvordan du har det” responsen ofte kom automatisk og var lite nyansert og reflektert fra min side. Ved å stille meg selv spørsmålet ”hvordan spesifikt forstår du hvordan den andre har det?” ble det mulig for meg å se at jeg ofte baserte min forståelse på mine erfaringer og tolkninger, noe som ikke nødvendigvis var sammenfallende med den andres opplevelse. Dermed var det lett å ende opp med å utvise lite varhet overfor den andre.

Løvlie Schibbye vektlegger viktigheten av det å ha et personlig gjennomtenkt forhold til ordene vi bruker. (Løvlie Schibbye 2004:28). Juul sier at når språket vårt som voksne er av en personlig art skal vi kunne merke at det er oss selv som snakker nå. (Juul 1998:36).

I dag ser jeg det slik at responsen ”jeg vet hvordan du har det” kan oppleves krenkende i det man bruker den automatisk og den ikke er resultat av et bevisst ordvalg og en reell forståelse. Ellers kan man risikere å ta fra personen retten til selv å *eie* sin opplevelse. Jeg var ikke der da de opplevde sine opplevelser, jeg er ikke inne i hodet eller kroppen deres og kan dermed ikke kjenne på hvordan dette føles, hvordan kan jeg da påberope meg å forstå?

Kun ved å utforske deres opplevelse gjennom å spørre og gjennom virkelig å lytte, ikke tolke, kan man lære noe om den andre og muligens si at man virkelig forstår, og i tillegg hjelpe den andre til å lære noe om seg selv. En bedre tilnærming ville kanskje, etter min mening, være å si noe slik som: ”nå skal jeg gjengi hva jeg tror du forteller meg, rett gjerne på meg underveis og fortell meg når du føler at jeg har forstått deg”.

I relasjon til andre mennesker er det ikke nødvendigvis våre forestillinger, antakelser, trosholdninger, regler eller liknende, som er problematiske i seg selv. Jeg kan være en god lærer selv om jeg har vanskelig for å uttrykke følelser. Det er det å ikke kjenne seg selv, eller måten vi forholder oss til det vi vet om oss selv, vår grad av ansvarlighet, som kan være mest problematisk. En lærer som erkjenner seg selv, og jobber *med*, ikke *mot*, sitt eget selv vil trolig oppleves som en autentisk og troverdig lærer. Det handler ikke, slik jeg ser det, om å være perfekt – men om: å vite hvem man er, og ta ansvar for å utvikle egen viten i så henseende, og til slutt: å ta ansvar for det man vet. I og med en økt selvvinnsikt og ansvarlighet kan man komme til å ubevisst, eller med intensjon/bevisst ønske, komme til å utvikle, videreutvikle, eller fordype enkelte fagpersonlige kompetanser. Som vi har vært inne på tidligere kommer jeg til å ta for meg ytterligere to fagpersonlige kompetanser i denne oppgaven: andrerefleksivitet i del 4 og relasjonskompetanse i del 5.

4. Lærerens andrerefleksivitet

På samme måte som det ikke er heldig at læreren reduserer seg selv til lærerrollen – men heller ser på seg selv som en fagperson, vil det være uheldig å redusere eleven til kun elevrollen – men ta i betraktning at eleven i dag møter fram med hele seg. Med dette i tankene kan det være rimelig å anta at lærerens oppmerksomhet må rettes mot hele *elevpersonen* – ikke bare *elev-delen*. Andrerefleksivitet handler om å inneha evnen til å reflektere om den andres opplevelse. Min tanke er den at det å se eleven som et helt og likeverdig individ er av avgjørende viktighet for utviklingen av en andrerefleksiv kompetanse.

Jeg har tidligere nevnt at jeg anser det å være en sterk korrelasjon mellom fagpersonens selvrefleksivitet/bevissthet og andrerefleksivitet/bevissthet, og jeg ser en økt selvrefleksivitet som en naturlig forløper til en økt andrerefleksivitet.

Løvlie Schibbye sier at i det man har dårlig utviklet selvrefleksivitet blir det vanskelig å oppleve *den andre* (i denne oppgaven: eleven) som subjekt – et likeverdig individ med en likeverdig indre opplevelsesverden og ytre atferd og uttrykk. Hvis en dårlig utviklet selvrefleksivitet er tilfellet for en lærer, vil han eller hun komme til, i følge Løvlie Schibbye, å forholde seg mer til det barnet gir til kjenne gjennom sitt ytre enn til dets indre. (Løvlie Schibbye 2004:137). Dette innebærer, slik jeg ser det, at eleven kan komme til å reduseres til å være sitt ytre uttrykk. For å unngå en slik reduksjon er det, slik jeg ser det, viktig at læreren er klar over og handler på bakgrunn av at elevens ytre kun representerer en dimensjon ved eleven.

Samtidig er det læreren som observerer, tolker og gjør seg opp en mening om hva dette ytre betyr – noe som ikke nødvendigvis er representativt for elevens hvem. I følge Løvlie Schibbye innebærer selvrefleksivitet evnen til å avgrense eget selv – selvavgrensning, som kan defineres som evnen til å: ”skille mellom egne opplevelser og andres” (Løvlie Schibbye 2004:78). Jeg tenker at lærerens evne til å se og skille ut eget selv i lærer-elev relasjonen, også gjør det enklere å se og skille ut eleven. Hvis man ikke evner å skille ut egne tanker, opplevelser og forestillinger som tilhørende eget selv, kan de lett sees som tilhørende den andre, noe som kan skape relasjonelle og kommunikative vansker. Dette har vi allerede sett eksempler på tidligere i oppgaven, og jeg vil også komme nærmere inn på dette videre i oppgaven.

Jeg vil i det kommende se nærmere på andrerefleksivitet og selvavgrensning som viktige kompetanser i læreren.

4.1 Læreren varhet

På hvilken måte kan evnen til å reflektere over elevens opplevelse sees som en viktig kompetanse i læreren?

Barn lever i dag, på tilsvarende måte som voksne, ofte komplekse liv, og innehar ofte en utrolig tilpasningsevne. Nye familiesituasjoner oppstår i høyt tempo: foreldrene skilles, flytter sammen med og fra igjen, man får nye *liksøskene* og halvsøskene, og besteforeldre. Alle nye og gamle familiemedlemmer man både kan bli tvunget til kontakt med, eller hindret i å være sammen med. Man skal finne seg i å bli *delt*, og forholde seg til to forskjellige hjem. På toppen av dette kommer så skolen med alle sine krav og forventninger, fritidsaktivitetene de kanskje deltar i, og venner. En del barn blir passet av stadig skiftende fremmede. Det blir vanskelig for en voksen å starte en prosess sammen med det enkelte barn, være sammen med det i hele prosessen, og til slutt være sammen om å avslutte prosessen, enten som forelder, lærer, besteforelder osv. (Juul 1998:30-31).

Det er de færreste voksne som ville kunnet samarbeide under en liknende livssituasjon uten å bli voldsomt frustrerte, eller *stressede* som vi kaller det når vi snakker om voksne. ”Det er dessverre karakteristisk for samfunnet vårt akkurat nå at vi diagnostiserer og tvangsbehandler barn, der hvor vi for de voksnes vedkommende foreslår en langtidssykemelding, sabbatsår eller tilsvarende muligheter til å ”pleie seg selv”. Det er etter min mening både usakelig og uetisk”. (Juul 1998: 31) Når voksne føler seg frustrerte, og synes de holder på å miste grepet om samspillet med barna, er det kanskje klokt å reflektere litt over om det virkelig er barna i seg selv som er problemet? Eller kan det være at det er noe jeg ikke ser? Er det noe i barnets situasjon som på en eller annen måte forårsaker det hele? Har jeg fått med meg hele bildet? Hva opplever den andre? For å evne å reflektere over elevens opplevelse, er det nødvendig at man først har utviklet en varhet i forhold til å se hva eleven faktisk opplever. Dette innebærer, slik jeg ser det, at læreren har en genuin interesse for å lære eleven å kjenne.

Når jeg her snakker om lærerens interesse, tenker jeg hennes vilje og evne til virkelig å forsøke å *se* barnet på dets egne premisser – hele barnet: både det ytre uttrykket og den indre opplevelsesverden i barnet – hva er det som foregår i barnet og i dets uttrykk? Med dette tenker jeg altså ikke kun på lærerens oppfatning av barnet, men evnen til å være bevisst over barnets egen opplevelse og perspektiv. Dette innebærer, slik jeg tenker, en bevissthet i forhold til barnets helhet, og at eget ytre syn kun gir et lite innblikk i alt det som til sammen utgjør barnet i sin helhet: tidligere læring, opplevelser og utviklede mestringsstrategier, livssituasjon, trosholdninger, følelser, samspill med andre og tilbakemeldinger fra omgivelsene på eget selv, osv.

Slik jeg opplever det vil man aldri evne å forstå noen annens opplevelse fullt ut. Det ville måtte bety å klare helt og holdent å forlate eget perspektiv, og innta elevens. Dette antar jeg er umulig, og heller ikke nødvendig. Det som derimot er nødvendig, etter min mening, er lærerens bevissthet i forhold til sitt begrensede innblikk og en interesse og varhet i forhold til å se forbi barnets mest iøynefallende uttrykk, og åpne opp for helheten og kompleksiteten i barnet og dets opplevelse.

I faglige sammenhenger rekker de voksnes interesse ofte ikke lenger enn til barnets aktuelle atferd eller til dets prestasjoner, med mindre barnet helt klart er lei seg. Nesten alle andre former for følelsesutbrudd synes kun å appellere til fagfolks tradisjon for å vurdere og definere. (Juul 1998:96).

4.1.1 Ytre uttrykk og indre opplevelse

På samme måte som jeg tror læreren lett kan komme til ikke å tenke særlig over sitt ytre uttrykk da hun ikke kan se, høre eller føle seg selv, antar jeg at det motsatte kan skje når hun står stilt overfor eleven: hun ser det ytre uttrykket, men kan komme til ikke å tenke særlig over elevens indre opplevelsesverden. Jensen og Juul sier at de ser en tydelig tendens til at man i skolen i dag forholder seg i stor grad til barns overlevelsesstrategier eller mestringsstrategier, og i mindre grad til barns indre opplevelse, noe som fører til at elevens atferd og ytre uttrykk bestemmer den voksnes tilnærmingssmåte. (Jensen & Juul 2003:55-56).

Samtidig kreves det at læreren er dyktig til å skaffe seg innsikt utover det eleven kan kommunisere eksplisitt, men også se det implisitt kommuniserte: usikkerheten i øynene eller kroppsspråket, skjelvingen i stemmen, det spørrende uttrykket osv.

Bandler og Grinder mener at det ser ut til å eksistere en generell, kulturell tendens til kun å respondere bevisst og direkte på ordene til et annet menneske, altså det talte. Samtidig kan andre kommuniserte ytre uttrykk som ansiktsuttrykk, kroppsuttrykk, toneleie, tonalitet, blikk osv. komme til å påvirke oss nokså mye, noe vi gjerne ikke er klar over. Dermed er vi muligens tilbøyelige til å behandle det personen sier som det personen virkelig ønsker å formidle, og responderer på dette, mens andre uttrykk får i større grad forbli ureflekterte og holdes "utenfor" den direkte kommunikasjonen. (Bandler & Grinder 1976:31-32).

Dette er, i følge Bandler og Grinder, ikke tilfelle i flere eksisterende kommunikasjonsteorier. Her er ofte det personen formidler med sitt kroppsuttrykk valgt som det som uttrykker personens *ekte følelser*. Enhver som opererer på bakgrunn av disse teoriene, vil velge en av avsenders kroppslige responser som den han ser det hensiktsmessig å respondere på.

Løvlie Schibbye tar i sin bok det standpunkt at kroppsspråk (det non-verbale) er et metabudskap til den verbale kommunikasjon. Det vil si at kroppsspråket er "en beskjed om hvordan det verbale budskap skal forstås og fortolkes." (Løvlie Schibbye 2004:106). Bandler og Grinder problematiserer et liknende standpunkt hos sosialantropolog Gregory Bateson. (Bandler & Grinder 1976:33-34).

En stor forskjell mellom Batesons og Løvlie Schibbyes standpunkt og Bandler og Grinders er; i enhver kommunikasjonssituasjon der et sett av budskap presenteres samtidig, ser Bandler og Grinder hvert og et budskap som en likeverdig forestilling av personens erfaring: Etter deres mening kan ingen av de presenterte budskapene sies å være mer *ekte* enn noen av de andre, ingen kan sies å være meta i forhold til andre (tonaliteten er ikke meta i forhold til personens utsagn, blikket er ikke meta i forhold til berøringen osv.). Når en person kommuniserer kongruent, matcher alle disse utdataene hverandre – er kongruente. (Bandler & Grinder 1976: 37-38). Sagt på en annen måte: de ulike non-verbale uttrykkene (blikk, tonefall, berøring, kroppsstilling, ansiktsuttrykk etc.) matcher hverandre, og disse matcher igjen det verbale uttrykket.

Hvis de forskjellige, samtidige beskjedene er i konflikt, og personen kommuniserer inkongruent, kan dette, i følge Bandler og Grinder, trolig fortelle noe om at personens indre opplevelsesverden, på dette tidspunktet, er inkonsekvent. Ved å benytte seg av denne organiseringen av kommunikasjonserfaringer, unngår de å måtte avgjøre hvilken respons, i ett sett av responser, som er meta i forhold til de andre. (Bandler & Grinder 1976:38). Slik

jeg ser det, kan det være en fordel å ha et reflektert forhold til både verbal og non-verbal kommunikasjon, og kunne tillate seg å kommunisere om begge slik at man kan få et rikere bilde av barnets opplevelse.

Et eksempel hentet fra egen erfaring: jeg trodde en elev syntes matematikken jeg skulle lære ham var vanskelig, siden jeg tolket det, for meg, frustrerte kroppsspråket hans dit hen. Etter en liten runde med spørsmål viste det seg at det var måten jeg forklarte på som frustrerte ham, ikke matematikken i seg selv. Men jeg fortsatte å tolke kroppsspråket han uten å kommunisere direkte med ham om hva jeg trodde jeg så. Det viste seg at han klarte rett og slett ikke å forstå meg, enda han visste han hadde forstått dette tidligere, sammen med en annen lærer. Han følte rett og slett at jeg forvirret ham. Og jo mer jeg trøstende sa at han snart kom til å forstå, jo mer frustrert og irritert ble han, siden han opplevde meg som nedlatende da jeg *støttende og trøstende* endte med å legge problemet i hans *leir*. Etter en liten spørsmålsrunde, da vi sammen klarte å komme fram til problemets kjerne, endret jeg framgangsmåte og matematikken ble plutselig enkel å forstå for gutten.

Dette kan tjene som et eksempel på hvordan man kan redusere elevens kommunikasjon til et element ved det kommuniserte. En annen *felle* man kan gå i slik jeg har opplevd det, er å redusere barnet til sin atferd, altså til det generelle ytre uttrykket.

For eksempel har jeg opplevd at barn som kan anses som innadvendte og selvutslettende, få ros fordi de er så snille og lette å samarbeide med. Denne problemstillingen ble veldig synlig for meg i det jeg begynte å jobbe i ungdomspsykiatrien og så flere eksempler på denne typen snille barn, særlig jenter, som etter hvert ender i psykiatrien da ønsket deres om å være snille og flinke har gitt dem store problemer, og de ofte opplever det som problematisk å uttrykke mindre *populære* og *snille* følelser som frustrasjon og sinne. Selvutslettende samarbeid og flinkhet er deres utviklede overlevelsesstrategi, en strategi som kanskje gir dem omdømme som snille, men som kan ha klare selvdestruktive tendenser ved nærmere undersøkelse. Slik jeg ser det får eksistensielle dilemmaer dermed lov til å forbli urørt i barnets indre opplevelsesverden som følge av en lav grad av utforskning eller utfoldelse av eget selv sammen med trygge og veiledende voksne.

I motsatt hjørne har man kanskje de *krevende* barna, som påkaller seg oppmerksomhet fra omgivelsene for enhver pris, selv om oppmerksomheten er av det mer negative slaget i form av kjeft, irritasjon, avvisning osv. Dette kan også være en utviklet strategi, kanskje som et

resultat av manglende veiledning og samspill i en form som barnet forstår, mangel på genuin interessert voksenkontakt: all oppmerksomhet og kontakt er bedre enn ingen. Til slutt kan en krevende atferd kanskje bli barnets eneste strategi for å oppnå kontakt med andre mennesker.

Både det snille barnet og det krevende barnet blir redusert til objekter i hver sin kategori: snill og krevende. De vekker ulike responser i omgivelsene sine, men begge kan risikere at ingen evner å se forbi deres mest umiddelbare og iøynefallende atferd, og se deres samlede opplevelse av det hele. De er *blitt* sin atferd og tilhørende kategori, og kan i verste fall risikere å aldri lære nye samværsmåter.

Løvlie Schibbye sier at i hennes fag har man et komplisert system for å plassere klienter i diagnostiske kategorier. Det innebærer en utvendighet, en objektivisering, der deres indre opplevelse risikerer å bli forbigått i stillhet. Det er ofte heller snakk om hva slags ytre trekk og egenskaper klienter har, i følge Løvlie Schibbye. (Løvlie Schibbye 2004:31). Den samme kategoriseringen skjer i skolen. Man har sterke og svake elever, man har de med lesevansker, man har elever med Adhd, elever med atferdsproblemer, osv. Dette er store, generelle kategorier som rommer en mengde, til tider, svært ulike individer med ulike behov. Jeg mener ikke med dette at det er feil å operere med kategorier og diagnoser, et slikt ytre rammeverk kan være både nyttig og nødvendig slik jeg ser det. Denne utvendigheten blir uheldig i det den forbigår elevens indre – i det eleven *blir* en diagnose, kategori, gruppe, altså i det eleven reduseres til kun å *være* sine ytre trekk og egenskaper, eller enda verre; et ytre trekk eller en ytre egenskap: flink, urolig, snill, respektløs, osv. Dette er et snevert bilde det kan være vanskelig å skulle passe inn i, eller forsøke å bryte ut av.

4.1.2 Subjekt – objekt syn versus subjekt – subjekt syn

Dette er hva jeg ser og hvordan jeg opplever deg, men hva opplever du selv?

Alle bør vel kunne enes om ikke å behandle andre som objekter, sier Løvlie Schibbye, men sier videre at det likevel ser ut til at subjekt-objekttanken ligger dypt i vår kultur, i vår forståelse og i våre vitenskapsidealer. (Løvlie Schibbye 2004:33).

”Det er lett å se at barn blir frustrerte og tar til motmæle når vi ikke tar dets subjektside med i dialogen. Kommentarer av typen ”Du er trett”, ”du er vanskelig”, overser subjekt siden og vekker som regel protest.” (Løvlie Schibbye 2004:34). Liknende utsagn har jeg ofte hørt i

skolen, ovenfor barn; ytre syn som kanskje kan føles invaderende og urimelig for mottakeren. En nyttig måte å ”teste ut” verdien av slike responser er å forestille seg hvordan man selv hadde taklet en slik respons fra en samboer, sjef, egne foreldre, kolleger eller liknende. Slik kan man nokså enkelt utføre en form for kvalitetskontroll. Slike ytre syn bør kommuniseres med varsomhet og omtenkksomhet for den andre som et likeverdig subjekt.

Hvis man utelater den subjektive opplevelsen hos den andre fratar man individet evnen og retten til å ha et syn på seg selv, og retten til å *eie* sin egen opplevelse. Vi har alle en egen indre opplevelsesverden som tilhører oss. Vår oppfatning av den andre blir grunnleggende feil, og svært begrenset, dersom vi ikke tar med dennes egen selvfortolkning og opplevelse i vår forståelse. Relevante spørsmål blir: Hvordan forstår adhd-barnet sin sykdom? Hvordan føles/opplevs det å ha matteproblemer? Hva foregår inne i barnet som aldri klarer å sitte stille i timene? Fokus er ikke kun på det utvendige, men også på individets opplevelser. Vi ser her at et subjekt-objektsyn leder fokus til problemet, som ofte kollapses til den ytre atferden/uttrykket, mens subjekt-subjektsyn leder til opplevelsen, altså rettes fokus mot den indre opplevelsesverden som kommer til uttrykk i det ytre. (Løvlie Schibbye 2004:34).

Løvlie Schibbye sier at man må være klar over at man observerer gjennom egne *briller* (vår forestilling), uten en slik bevissthet kan man få problemer med å avgrense og skille ut eget selv, og dermed kan det bli problematisk å skille ut og virkelig se den andre.

Utsagn som: ”du er trett” eller liknende, kan sies å kollapse den andres opplevelsen. Man tar sin egen ytre opplevelse og syn på saken, og kollapser den andres opplevelse til å være ensbetydende med dette ytre synet. En mer subtil ytre kollaps skjer når læreren sier: ”Jeg synes du ser sliten ut. Ta deg en pause nå.” Man kan kanskje tenke at utsagnet både er empatisk og støttende. Men igjen blir dette en form for ytre styring og objektivisering av den andre. En mindre styrende framgangsmåte ville vært om læreren sa: ”Jeg synes du ser sliten ut? Stemmer det?” Læreren tar med dette ansvaret for at det er hans inntrykk at eleven er sliten, ikke sannheten. På den måten åpner man opp for at eleven selv kan kjenne etter og selv velge om han ønsker å gjøre noe med sin situasjon. (Løvlie Schibbye 2004:31). Med andre ord: eleven blir behandlet som et subjekt med en egen indre opplevelse: *Dette er hva jeg ser og hvordan jeg opplever deg, men hva opplever du selv?*

Det er lett å tenke at man forstår noen fordi man snakker samme språk eller fordi noen har et kroppsspråk man føler er tydelig. Men som vi har sett tidligere i oppgaven, i forbindelse med

Metamodellen, kan man ha en tendens til å legge ulik mening i ordene man bruker. Forskjellene vil trolig kunne være betydelige mellom et barnespråk og et voksenspråk. Samtidig kan både voksne og barn ha en tendens til å bruke et lite spesifikt språk. Dermed kan utsagnet: ”du er urettferdig” fra en barnemunn for eksempel bety: ”jeg synes du er urettferdig”, ”hele klassen synes du er urettferdig”, ”du er generelt urettferdig”, ”nå var du urettferdig”, ”du er urettferdig fordi du sier nei til meg og ikke til Ole” eller ”du er urettferdig når du ikke lar meg få viljen min” osv. Altså kan det ligge ulike betydninger i et nokså, tilsynelatende, enkelt utsagn. Disse nyansene kan gå tapt i lærer-elev samspillet hvis læreren tar en felles forståelse for gitt.

Når det kommer til kroppsspråk kan man også komme til å ta for gitt at man forstår noens kroppsspråk, eller man kan komme til ikke å være bevisst over den andres kroppsspråk i det hele tatt. Bevisst eller ubevisst så vil kroppsuttrykket trolig prege den samlede kommunikasjonen i relativt stor grad. For eksempel: Læreren ser kanskje på kroppsuttrykket eller ansiktsuttrykket til Sigurd at han ser ukonsentrert ut og sier: ”Du hører ikke etter hva jeg sier, nå må du konsentrere deg”. Kanskje hørte Sigurd etter, men så fjern ut fordi han konsentrerte seg hardt om å forstå det læreren forklarte. Eller kanskje hørte han etter så godt han kunne, men hadde vanskeligheter med å konsentrere seg av en god grunn; kanskje ble tankene stadig avbrutt av problemer hjemme eller kanskje forklarte læreren rett og slett dårlig. En annen måte å si det på er at vi alltid må sjekke gehalten i våre observasjoner mot personens opplevelse og eget syn på seg selv, hennes egen forståelse. (Løvlie Schibbye 2004:32).

Et subjekt-objekt syn kan komme til å punktere prosesser og studere mennesker som om de var statiske. Man hører, etter min mening, for sjelden om elever at: ”han har lærevansker i denne situasjonen”, men heller ”han har lærevansker”. ”Han blir uforanderlig og oppdelt, ”fanget” i en definisjon vi har gitt ham, som om han var en ting.” (Løvlie Schibbye 2004:30). Eleven risikerer dermed å bli en ”ting” som er vanskelig, umulig, motvillig eller liknende. Man glemmer at dette er opplevelsen av eleven her og nå. En slik *tingliggjøring* av eleven kan være veldig uheldig i forhold til elevens syn på seg selv, da man ender opp med å si noe om personen i sin helhet, når det kanskje kun dreier seg om en viss kontekst eller situasjon der eleven oppleves som vanskelig, svak eller liknende.

I og med en slik reduksjon skjer også det uheldige at lærer og elev ikke lenger ses i sammenheng med hverandre, og man mister overblikket over påvirkningen som pågår i

møtepunktet mellom disse; altså kan læreren komme til å overse eller ikke oppfatte egen betydning og påvirkning i forhold til barnet.

If you seriously ask, “What am I doing – in my actions, thoughts and feelings – to maintain these patterns as they are?” you will see many ways that you play a part and perhaps a few new options for what you might do differently. (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2005:29).

4.1.3 Å skape rom for barnets selvfølelse

Slik jeg ser det har det ytre uttrykket i alle mennesker alltid et korresponderende indre komponent. Hvis det nå er slik at man ved en ytre kategorisering kan ha en tendens til å utelukke den berørte part sin indre dimensjon, kan det uheldige skje i skolen at barns indre opplevelsesverden og eksistensielle dilemmaer blir *borte* - usynlig for både læreren og barnet selv, som følge av en barnets mangelfulle følelse av eget selv, og de voksnes kollaps av barnet til dets ytre atferd og uttrykk.

Min opplevelse er at det kan det være vanskelig for barnet å gi uttrykk for sitt indre, noe som også kan oppleves vanskelig for en del voksne mennesker. Disse vanskene kan skyldes usikkerhet, mangel på tillit, mangel på tid, åpninger og muligheter for å snakke fortrolig sammen, barns trofasthet mot nære voksne og redsel for å utlevere disse, en følelse av ubetydelighet, at man ikke er verdt å lytte til, kanskje man er forlegen eller skammer seg for noe ved egen opplevelse, og liknende. På den annen side kan også elementer ved den indre opplevelsesverden være av en mer eller mindre ubevisst art, på en slik måte at de er helt eller delvis usynlige for en selv.

Derfor kan barn (som voksne) trenge hjelp til å ivareta og *oppdage* sin indre opplevelsesverden, og til å utvikle en sterkere selvfølelse – altså en sterkere følelse av eget selv, og videre: hjelp til hvordan man forholder seg til det man så oppdager om seg selv. Et ønske, slik jeg ser det, er at barnet også kan utvikle sin selvrefleksive evne (selvfølgelig ut ifra alder og kapasitet) i og med lærerens andrerefleksive evne. I det læreren reflekterer over: ”hva er det du faktisk forsøker å kommunisere” kan man kanskje skape rom for, og oppfordre eleven til å reflektere over: ”hva er det jeg faktisk ønsker å kommunisere?”. I den voksnes genuine interesse for eleven, ligger det, slik jeg ser det, også en mulighet for at elevens interesse for eget selv og egne selvprosesser kan utvikles eller videreutvikles. I og med dette kan det også ligge en mulighet for at eleven kan lære nye og muligens bedre

uttrykksmåter som kan hjelpe ham eller henne, på sikt, å kommunisere tydeligere og klarere, og dermed bedre ivareta eget selv.

For å kunne få kontakt med barnets indre må man bli *sluppet inn* av barnet selv. Min opplevelse er den at for å bli sluppet inn, må man evne å se og møte barnet på en måte som skaper tillit nok, og gir rom til utfoldelse og utforskning, forbi det umiddelbare og automatiske. Noen barn slipper en lettere inn, andre krever at man legger ned mer tid og arbeid. Voksenpersoner som karakteriseres av en autentisitet som formidler at de selv vet hvem de er og tar ansvar for dette, og som samtidig viser interesse for å virkelig se den andre, opplever jeg som mest suksessfulle i forhold til å skape nødvendig tillit i barnet. Hvis man i tillegg er tålmodig nok til å la hele prosessen foregå med et hensyn til barnets tempo og dets premisser, samtidig som man går inn i det med en åpenhet og fintfølighet i forhold til de signalene man får, tenker jeg at man også skaper nødvendig rom for barnet.

Elevens ikke-meg

I forhold til det som *skjer* i eleven som er mer ubevisst for henne, hennes *ikke-meg*, tenker jeg at læreren kan være til stor hjelp for elevens selvfølelse. Et eksempel: Sara vet at hun har problemer i matematikkfaget og det kan til tider oppleves leit. Men hun har snakket så mye med de voksne (lærere, foreldre) om dette at hun føler seg tilsynelatende komfortabel med å henge litt etter på dette området, og snakker rolig og selvsikkert om problemene hun opplever i matte. Likevel legger læreren merke til at Sara snakker hurtigere og har et anstrengt drag over ansiktet hver gang hun skal snakke om hva hun opplever som vanskelig i matematikk. Dette er noe som gjentar seg, og læreren lurte på hva dette kommer av da han ikke har lagt merke til dette når de snakker sammen om andre temaer. Til slutt spør han Sara om hun er klar over denne forandringen i hennes uttrykk, noe hun ikke er. Han spør videre om hun har noen anelse om hva dette kan bety. Dette setter i gang en strøm av følelser i Sara, som til slutt kommer fram til at hun skammer seg veldig for at hun er så svak i matte, men at alle har sagt at det ikke er noe å bekymre seg over siden hun kan klare å ta igjen de andre, og siden hun er så sterk i andre fag. Derfor har hun forsøkt å fortrenge egen bekymring og skam, men det ligger der allikevel. Og i tillegg skammer hun seg nå for at hun skammer seg.

Dette vil jeg anse som viktig informasjon for læreren, som da kan begynne å ta Saras følelser på alvor, og virkelig hjelpe henne. Hennes egen bekymring og skam er helt reell, og må tas på alvor, ikke gattes over og bagatelliseres. Selv om de voksne rundt Sara, på bakgrunn av deres livserfaring, forstår at Sara vil klare seg fint, er ikke dette en forståelse Sara selv har tilgang til, da hun er ung og ikke har særlig livserfaring å støtte seg på enda. Det Sara derimot har, er et avansert nok språk til å gi uttrykk for at hun tilsynelatende forstår, men forståelsen behøver ikke stikke særlig dypt.

Jensen og Juul sier at vi mennesker, og spesielt barn, synes å være slik innrettet at vi i utgangspunktet foretrekker å samarbeide framfor å tviholde på vår integritet. (Jensen & Juul 2003:56). Så når de voksne gir uttrykk for at det er unødvendig for Sara å bekymre seg over matteproblemene, ønsker kanskje Sara å samarbeide med dette. Dermed ender hun med å undertrykke egen bekymring, og den blir en del av hennes *ikke-meg*. De voksne rundt Sara ønsker selvfølgelig å hjelpe Sara gjennom å trøste og ufarliggjøre det hele. Men trøsten deres møter ikke Sara der hun er utviklingsmessig. De ender opp med ikke å ta Saras indre opplevelsesverden på alvor, og slutter å spørre og lytte, men velger heller å avlede med sin trøst og sine svar. Dette er basert på en ytre forståelse som kanskje gir mening for de voksne, men som muligens ikke er de svarene eller den hjelpen som henvender seg til Saras indre opplevelse eller hennes nåværende utviklingsnivå.

En lærer som er dyktig til å se andre mennesker, altså som har en velutviklet andrefleksivitet, kan bruke denne evnen til å hjelpe eleven til også selv å se på og oppdage flere nyanser ved eget selv. Som i eksempelet overfor er læreren så var i sin kommunikasjon med Sara, at han også får med seg de mer subtile signalene som Sara kommuniserer. I tillegg er han selvavgrenset nok til ikke å tillegge Saras endrede tilstand mening uten å sjekke med Sara selv først. Dermed holder han sin observasjon opp for Sara, slik at hun får se på den, uten at han blander inn egen tolkning av det hele. Han gir henne rom til selv å få kjenne og se etter i eget selv. På denne måten hjelper læreren Sara til å bli mer selvrefleksiv og til å utvikle en sterkere selvfølelse.

Kompleksitet i Saras opplevelse kan, slik jeg ser det, tjene som en billedliggjøring av graden av varhet en lærer bør utvise i forhold til elevens opplevelse, slik vi så at læreren i eksempelet evnet. Dette krever både en velutviklet selvrefleksivitet i læreren, slik at man evner å avgrense eget selv slik læreren i eksempelet gjorde, og en velutviklet

andrerrefleksivitet, slik at man evner virkelig å være mottakelig og reflekterende i møte med eleven.

Samtidig ser jeg det slik at lærerens selvrefleksivitet og andrerrefleksivitet ikke nødvendigvis sier noe om lærerens evne til å dra nytte av det han eller hun vet og lede an et godt samspill i lærer-elev relasjonen.

Relasjonskompetansen kan sees som en praktisk form for visdom som setter læreren i stand til nettopp det å dra nytte av det hun vet om seg selv og eleven, og dermed handle godt, her og nå, i relasjon til eleven.

4.2 Den praktisk vise lærer

En lærer bør ikke, slik jeg ser det, mangle kunnskap om universaliteter (generell teori og metode). Både metode- og teorikunnskap er selvsagt uvurderlige i lærerens arbeid. Men jeg tenker at dette utgjør en del av fagpersonen, nemlig fag- delen: En matematikklærer, for eksempel, vil sannsynligvis ha grundig matematikk-, pedagogikk- og didaktikkunnskap (teori). I tillegg vil han eller hun ha opparbeidet seg en mer eller mindre bevisst kunnskap om hvilke pedagogiske verktøy som, *generelt sett* har en tendens til å fungere (metoder/framgangsmåter). Dette til sammen kan man si utgjør matematikklærerens *fag-del*, hans *generaliserte kunnskap*.

Det vi da står igjen med er – personen: Matematikklærerens person og hans egenskaper og evner som styrer resonnementet og handlingene hans i situasjonen. Joseph Dunne (1993) sier i sin bok at uten sensitivitet og en fininnstilt sansemottakelighet gjennom hender, øyne og liknende, kan ikke *sinnen* til den med generalisert kunnskap/ kunnskap om universaliteter, forstå den aktuelle situasjonens form eller utseende. ”And such sensitivity and responsiveness, we may judge, play a large part in supplying the data that help one define, as needs be, one’s end (...). (s.353-354). Eller, sagt på en annen måte: en slik sensitivitet vil kunne føre til at man, i situasjonen, på en innsiktsfull, fintfølede og klok måte, kan finne fram til og skille ut hva som vil være det beste og det enkleste her og nå. En liknende prosess vil være vanskelig å oppnå gjennom kun en mental analyse.

En lærer trenger kunnskap og erfaringer som sier noe om barn og ungdom, læring, metoder osv. på en mer generell basis. Men læreren står ikke i relasjon til *et barn*, hun skal ikke utdanne *et barn*. Hennes aktivitet er rettet mot Pål eller Stine, som tilfeldigvis er barn. Hvis læreren kun har kunnskap om universaliteter, som sier noe om barn generelt, men mangler kjennskap til Pål og Stine, kan hun komme til å feile i sitt virke. Samtidig kan hennes kjennskap til Pål og Stine også være av en mer generell art, der man kategoriserer dem (snill, ukonsentrert, sterk i matte, sta osv.) ut ifra generelle karaktertrekk man har observert og fått kjennskap til. Dette kan være mer eller mindre nyttig kjennskap, noe avhengig av nøyaktigheten i denne. Samtidig kan ikke læreren basere seg på en slik kjennskap alene, da dette vil innebære å *låse fast* Pål og Stine som statiske objekter. Læreren må også utvikle en sensitivitet til å ta inn informasjon her og nå – i situasjonen, da dette umiddelbare kan gi læreren uvurderlig informasjon (dagsform, forstår Pål meg nå? fungerer dette overfor Stine? osv.) samtidig som man ser Pål og Stine som de ikke-statistiske og uforutsigbare subjektene de er. (Dunne 1993:282). Denne sensitiviteten er, slik jeg tenker, et godt bilde på lærerens andrefleksivitet.

If, then, a man know the universal but does not know the individual included in this, he will often fail to cure; for it is the individual that is to be cured. (Dunne 1993:282).

I skolen kan det fort bli til at læreren, skolen, teorien eller byråkratiet har gjort noe klart på forhånd, satt noen kriterier, tegnet opp kategorier, kommet fram til metoder osv. som elevene skal "passe inn i". Dessverre virker det som om det byråkratiske systemet er avhengig av en slik kategorisering. Men i skolen jobber man med enkeltindivider. Man plasserer gjerne disse i klasser, grupper og kategorier, men de *er ikke* kategorien eller gruppen sin, de er Pål eller Stine. Det er Pål og Stine som er mottaker av lærergjerningen og som læreren skal være en god sparringspartner og veileder for. Dette betyr ikke at Pål eller Stine skal styre prosessen, eller at de selv nødvendigvis vet eller kan formulere hva de trenger, som vi så i eksempelet med Sara. Men det betyr at Pål og Stine kan ha andre behov enn barn generelt, og at deres behov (enten identifisert av dem selv eller læreren) er i kontinuerlig forandring slik at læreren trenger en snarrådighet i forhold til å møte dette foranderlige (enten det er snakk om relasjonsbygging eller leseopplæring).

Det som blir et viktig poeng her er om læreren er fleksibel og snarrådig nok til å tilpasse det på forhånd forberedte med de barna det angår. Det vil ofte bli lærerens jobb å sørge for en

slik tilpasning, da det er læreren som er i situasjonen sammen med eleven(e). Dette stiller store krav til lærerens evne til å handle fleksibelt og snarrådig.

Derfor krever lærerjobben – slik jeg ser det – det Dunne kaller fronesis: en praktisk visdom, en teft, en evne til å bringe på banen det universelle (teori, metode, mål, forventninger osv.) i forhold til “the right person, to the right extent, at the right time, with the right aim, and in the right way”. (Dunne 1993:360). Dette er, slik jeg ser det, også formen lærerens relasjonskompetanse har: som en praktisk visdom, teft eller evne til å se hva det er som faktisk skjer her og nå i relasjonen, og en evne til å handle godt på bakgrunn av tidligere kunnskap og det man ser her og nå.

5. Lærerens relasjonskompetanse

Hvis vi ser tilbake på definisjonen av lærerens relasjonskompetanse:

Lærerens dyktighet i forhold til å lede og samhandle vist i lærer-elev relasjonen, og i forhold til å påta seg det overordnede ansvaret for lærer-elev relasjonens kvalitet.

Hvordan henger den fagpersonlige utvikling, og relasjonskompetanse sammen? Slik jeg ser det kan den fagpersonlige utviklingen, og en økt selvrefleksiv evne og ansvarlighet lede til at læreren identifiserer et ønske om eller et behov for å utvikle egne evner i forhold til å lede og spille godt i forhold til elevene: altså å utvikle egen relasjonskompetanse. Samtidig tenker jeg at en effekt av stadig å være inne i en fagpersonlig utviklingsprosess, der man ser på seg selv som lærer, kan være at man også generelt utvikler et mer detaljrikt og omfattende perspektiv. Dette kan igjen være med på øke lærerens sensitivitet i møte med eleven i forhold til både det å se eleven og se hva som foregår i spillet mellom en selv og eleven. Denne sensitiviteten og evnen til å se mer i relasjon til eleven vil trolig gi utslag i lærerens handlinger.

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere relasjonskompetansen, og fortsette min argumentasjon for viktigheten av denne:

Vår mening er, og vår erfaring tilsier, at de pedagogiske institusjonene når sine mål best og for alle parter mest konstruktivt, når lærernes og førskolelærernes omsorg for relasjonene får utgjøre grunnlaget for og er integrert i all annen aktivitet. (Jensen & Juul 2003:11-12).

Slik jeg definerer og bruker begrepet dreier relasjonskompetansen seg om en aktiv omsorg for relasjonen: lærerens evne til å handle, eller evne til å realisere dyktighet og ansvarlighet i relasjonen. Ordene å lede, samhandle og å påta seg ansvar viser alle til handlinger. Sagt på en annen måte: relasjonskompetanse er noe man *gjør*, ikke noe man *har*. Man er i en aktiv prosess av å handle relasjonskompetent. Den relasjonskompetente lærer kan dermed sies å ha egenskaper eller karaktertrekk som, på en mer generell basis, vil sette ham eller hun i stand til å realisere dyktighet og ansvarlighet i lærer-elev relasjonen.

Med dette kan man si at definisjonen støtter opp under det vi så på avslutningsvis i forrige del om den praktiske vise læreren: relasjonskompetansen kan sies å være en form for

praktisk visdom (fronesis) – i det den kan sies å være en visdom som er praktisk orientert: en visdom om hvordan anvende handlingsprinsipper (enten i form av teori, metode, idealer, etiske prinsipper, retningslinjer i jobben, pålagte arbeidsoppgaver osv.) i balanse med andre hensyn i bestemte situasjoner. For eksempel: som lærer kan man operere ut ifra et moralsk prinsipp som forteller en at man skal være ærlig. Hvis man følger dette ærlighetsprinsippet slavisk i sine handlinger, kan man faktisk komme til å handle, i visse situasjoner, på måter som forårsake unødvendig smerte for andre og som derfor ikke-relasjonskompetent. I relasjon til barn kan den voksnes ærlighet kan skape for eksempel utrygghet eller missforståelse i det man deler med barnet sin kunnskap og forståelse som barnet er for lite til å forstå eller forholde seg til. (Dunne 1993).

Slik jeg forstår det kan man altså lære prinsipper for hvordan man bør handle, men å anvende disse i den virkelige verden, i situasjoner man ikke kan forutse, dette krever en praktisk visdom (fronesis). En praktisk visdom som setter en i stand til å anvende prinsippene i balanse med andre aktuelle hensyn og i balanse med den aktuelle situasjonen (for eksempel barnets alder, og passende grad av ærlighet). (Dunne 1993). I skolen står læreren overfor svært uensartede mennesker, relasjoner og situasjoner hver dag, noe som gir læreryrket en uforutsigbarhet. I og med denne uforutsigbarheten tenker jeg at lærerens relasjonskompetanse må ta *form* som en praktisk visdom.

Som et eksempel kan vi se på Eva. Eva lærte i sin tid på lærerskolen en framgangsmåte for å lære bort engelsk lydskrift. Hun har etter hvert fått personlig erfaring med denne framgangsmåten, og har gradvis bygget seg opp et eget repertoar av andre framgangsmåter som også har vist seg å fungere. Det som dermed avgjør om Eva er relasjonskompetent er om hun kan utvise en praktisk visdom: en teft i forhold til å få tak i hva som er framtreddende ved elevene og situasjonen, og videre: en evne til å forene dette med hennes metoder, kunnskap, erfaringer, mål osv. Eva kan dermed ikke, på forhånd av situasjonen, vite nøyaktig hva som vil kreves av henne, og trenger for å møte dette uforutsigbare en praktisk visdom å utvikle en visdom, en snarrådighet som gjør henne dyktig i møtet med den virkelige verden.

Det kan, som vi kanskje ser, være vanskelig å gi en konkret beskrivelse av relasjonskompetansen, da det er vanskelig å si noe konkret eller generelt om hvilken kunnskap man må besitte, eller hvordan man bør handle for å være relasjonskompetent. Fronesis er ikke, i følge Dunne, en kunnskap om generelle ideer som sådan, “but rather a

resourcefulness of mind that is called into play in, and responds uniquely to the situations in which these ideas are to be realized". (Dunne 1993:272). På samme måte vil jeg si at relasjonskompetansen ikke er en kunnskap om generelle ideer. I likhet med Dunnes beskrivelse av fronesis, kan relasjonskompetanse beskrives som sinnets snarrådighet. En snarrådighet som aktiveres og som responderer unikt i situasjoner der man ønsker å realisere relasjonskompetanse. (Dunne 1993:272) Dermed kan relasjonskompetanse ta mange former, alt avhengig av hva situasjonen der relasjonskompetansen skal realiseres krever av en.

...det [er] ikke tilstrekkelig at lærere går rundt med hver sin porsjon verdifull spesialkunnskap om barn og formidling. De må vite noe om relasjoner og utvikle kompetansen sin i forhold til å etablere, korrigere og utvikle relasjonene. (Jensen & Juul 2003:138).

5.1 Lærerens fagpersonlige karakter

[Phronesis is] to discover a good that one must become. (Dunne 1993:270).

Man kan på mange måter ikke si at noen som sitter på den eller den kunnskapen nødvendigvis er relasjonskompetent, da relasjonskompetanse er situasjonsavhengig og dermed ikke er gitt ved statisk kunnskap. Jeg mener *ikke* med dette at kunnskap ikke er av verdi for relasjonskompetansen. I likhet med Jensen og Juul sitatet avslutningsvis i forrige del, er jeg også av den oppfatning at lærere må ha kunnskap om relasjoner. Men i likhet med hva de sier videre tenker jeg at lærere også må utvikle sin kompetanse i forhold til å etablere, korrigere og utvikle relasjonen. På grunn av relasjonens situasjonsavhengige og uforutsigbare form kan man som lærer komme til å oppleve at dette siste kan være vanskelig hvis man kun har statisk, generalisert kunnskap og møte eleven og relasjonen med.

På grunn av at relasjonskompetansen er situasjonsavhengig kan man heller egentlig ikke *være* relasjonskompetent. Når jeg likevel snakker om den relasjonskompetente lærer definerer jeg han eller henne som: *en lærer som karakteriseres av egenskaper som øker sannsynligheten for at han eller hun evner å handle relasjonskompetent (sensitivitet, teft, fleksibilitet og snarrådighet).*

A few related points have now emerged in our consideration of phronesis: its noninstrumental character, and its mediation of the universal and the particular in a way that puts a premium on experience and perceptiveness rather than on formulated knowledge. (...) phronesis is not a cognitive capacity that one has at one's disposal but is, rather, very closely bound up with the kind of person that one is. (...) phronesis falls on the side of virtue rather than of knowledge. (Dunne 1993:273).

I likhet med Dunnes beskrivelse av fronesis kan vi se at også relasjonskompetansen er nært forbundet med hvem man er som person, i form av visse egenskaper eller karaktertrekk ved en som person. I tillegg tenker jeg at relasjonskompetansen, i likhet med Dunnes beskrivelse av fronesis, også er ikke-instrumental i sin karakter, og er dermed gjerne i større grad erfaringsbasert enn kunnskapsbasert.

Min opplevelser av den relasjonskompetente lærer er ikke at han eller hun nødvendigvis er mer intelligent enn andre lærere, ei heller behøver han eller hun nødvendigvis å være mer rik på teoretisk eller generalisert kunnskap. Men han eller hun har noe jeg best kan beskrive som en form for velutviklet teft. En lærer med en mindre utviklet eller modnet relasjonskompetanse kan, slik jeg ser det, ha en god kognitiv forståelse av ulike pedagogiske, psykologiske, interpersonlige, metodiske osv. prinsipper for hva som kjennetegner en relasjonskompetent lærer. Ergo kan han eller hun ha en god forståelse av hvordan den relasjonskompetente lærer *bør være*. Men slik jeg forstår Dunne mener han at det eksisterer et dypere nivå av forståelse - fronesis: som er mer formålstjenlig og gjengjeldende i den form for umiddelbare og uforutsigbare praksissituasjoner man står overfor i skolen. I stedet for å kalle dette forståelse, velger Dunne heller å kalle dette dypere nivået viten eller visdom. (Dunne 1993). Denne formen for viten eller visdom er erfaringsbasert og personlig – en modnet forståelse. Det er på dette dypere nivået jeg tenker at man finner den velutviklede relasjonskompetansen.

Slik jeg ser det kan relasjonskompetansen utvikles med praktisk erfaring. Jeg sier *kan* da ikke all erfaring nødvendigvis er utviklende i form av økt sensitivitet, teft, fleksibilitet og snarrådighet. Praktisk erfaring, slik jeg har observert det i skolen, kan også bidra til å gjøre en lærer for eksempel mer *lukket*, forutinntatt eller urokkelig, kanskje på grunn av det generelle miljøet blant lærerne på skolen (lite åpenhet rundt usikkerhet eller utrygghet i møte med elever, lav grad av støtte fra medlærere/ledelse osv.), eller kanskje på grunn av hva man har lært eller ikke lært under utdanning (kanskje man har blitt lite utfordret/oppfordret til refleksjon eller diskusjon under utdanning, i lav grad blitt forberedt i forhold til den reelle

skolehverdagen, osv.). Hvis vi ser tilbake på Dannes ord: "discover a good one must become". Jeg vil våge å påstå at en lærer som ser seg selv som i en modningsprosess, der man fremdeles er *lærende*, vil være mer i posisjon til å utvikle en praktisk visdom gjennom praktisk erfaring, i det han eller hun er mer søkende og mottakelig i forhold til å oppdage dette *gode* som Dunne snakker om: Mer åpen og mottakelig for å lære av "det som kommer", og mindre forutinntatt og avhengig av det som har vært.

Med dette ønsker jeg å understreke at relasjonskompetanse ikke er noe man har, men det kan, slik jeg forstår det, være mer riktig å si at det er noe man hele tiden må *finne* eller *oppdage*. Samtidig kan man, slik jeg tenker, gradvis modnes og utvikle egenskaper og en fagpersonlig karakter som setter en mer i posisjon og gjør en mer mottakelig for faktisk å finne eller oppdage relasjonskompetansens "utseende" her og nå, i denne situasjonen.

Dunne hevder at Aristoteles i sin argumentasjon nekter å se på en handling uavhengig av personen som står bak denne. Som et eksempel sier Dunne: "some people who do just acts are not necessarily just." (Dunne 1993:277). "And so the just actions of these persons are not properly just – even though on the level of what we might call external behavior they confirm with those of the just person. Dunne sier videre at handlingene til den "gode", som tilsynelatende kopieres av andre, har en indre dimensjon som kopiene mangler. Den kopierte handlingen kan framvises ureflektert eller tilfeldig (en metode som heldigvis og tilfeldigvis passet akkurat den eleven, uten at læreren har reflektert rundt denne o.l.), eller av helt andre grunner enn handlingen i seg selv (medlærere gjør det, så da gjør jeg det og o.l.). (Dunne 1993: 277).

Som et eksempel på det siste tenker jeg på et morgenritual jeg har sett mye brukt i skolen: å hilse på hver enkelt elev i døren hver morgen når de kommer på skolen. Sagt på en svært forenklet måte kan jeg si at jeg har observert at dette ritualet gjennomføres med svært ulike tilstander i læreren. Jeg har sett dette ritualet gjennomført svært hjertelig, irritert, entusiastisk, rutinemessig osv. Noe jeg spesielt har lagt merke til er at dette ritualet tilsynelatende gjennomføres med ulik grad av *tilstedeværelse* fra lærerens side: Vi kan tenke oss to lærere, Karin og Pål, som begge benytter seg av dette morgenritualet. Karin begynte med dette fordi hun har hørt mye snakk om hvor viktig det er at hver enkelt elev føler seg sett hver dag. *Metoden* har hun plukket opp fordi den andre læreren på trinnet, Pål, benytter seg av den. Karin er også redd for at hun hadde vært en *dårligere* lærer enn Pål hvis hun ikke gjennomfører et slikt morgenritual selv. Forskjellen på Karin og Pål er at Pål er veldig

tilstede og oppriktig i utøvelsen av dette morgenritualet, og utveksler ofte noen velvalgte, personlige ord med de elevene der det føles naturlig. Karin derimot er ofte mest konsentrert på neste post på programmet og velkomsten hennes bærer preg av automatikk. Handlingene til Pål utføres uten intensjoner eller formål om annet enn handlingene i seg selv. Han konsentrerer seg om hver enkelt elev og hvert enkelt møte. Karin konsentrerer seg om å *gjøre* metoden mest mulig riktig og effektiv ut ifra hvordan hun har sett Pål gjøre det. Pål konsentrerer seg om eleven og de spesifikke detaljene i situasjonen, Karin konsentrer seg om det hun gjør er *riktig*, og om neste post. Pål kan derfor sies å ha en indre dimensjon som Karin mangler, og morgenritualet hans har en klar intensjon og betydning i seg selv som Karins mangler.

Dette eksempelet mener jeg illustrerer at relasjonskompetansen kan sees å være nært forbundet med hvem man er som person.

[Phronesis:] It is personal knowledge in that, in the living of one's fellows, it characterizes and expresses the kind of person that one is. (Dunne 1993:244).

5.1.1 Integrering og personliggjøring av teori

Barn av i dag synes, slik jeg har opplevd det, å forvente å møte et substansielt menneske *inni* fagpersonen. I og med at relasjonskompetansen, slik jeg bruker begrepet, kan sies å være en erfaringsbasert og personlig kunnskap eller visdom som er nært forbundet med hvem man er som person, kan relasjonskompetansen sies å involvere læreren på en intim og personlig måte. Dermed tenker jeg at den relasjonskompetente lærer, i kraft av denne mer personlige involveringen, vil gi teorien og profesjonaliteten et personlig og autentisk uttrykk.

Jensen og Juul (2003) sier at det langsomt har utviklet seg en helt ny situasjon for dem som vokser opp i dag, noe jeg tenker er et viktig aspekt å ta med i sin betraktning når man ser på hvilke kompetanser som er viktige for en lærer i dagens skole. Mange barn tilbringer mer tid sammen med profesjonelle enn med foreldrene sine. Jensen og Juul sier videre at læreres selvforståelse i mange år har gått ut på at de skal være profesjonelle, noe som blant annet har betydd *ikke-personlige*. Ikke-personlig kan man forstå slik at man tilstreber å handle i overensstemmelse med en teori eller metode (eller flere). Dette betyr ikke, i følge Jensen og Juul, at man er kald eller uengasjert, men at man handler mer fra hodet enn fra hjertet. Jeg tenker at det er viktig å se den gode intensjonen som ligger i dette idealet, for som Jensen og

Juul påpeker reagerer mange av oss uhensiktsmessig når vi bare reagerer spontant. Samtidig kan vi, av det vi har sett hittil, forstå at en helt fasttømret ideologi som læreren selv og barna skal passe inn i, eller utøvelsen av prinsipper (en lærer er ærlig, veiledende undervisning er det beste og liknende) ukritisk og ureflektert er uheldig. I den forbindelse er det underordnet om ideologien eller prinsippene er av psykologisk, metodisk, religiøs, politisk, pedagogisk eller filosofisk opprinnelse. (Juul 1998).

Som et eksempel på ureflektert bruk av en metode kan jeg nevne en historie jeg har blitt fortalt en gang, der en lærer, la oss kalle henne Kari, brukte som metode å dele ut smilefjes og surefjes ut ifra hvor flinke elevene har vært til å jobbe i løpet av en dag. En liten åtteåring, la oss kalle henne Stine, kommer fortvilet hjem fra skolen en dag og skjønner ikke hvorfor hun har fått et surt fjes bak navnet sitt, for hun har jo vært blid. Foreldrene forklarer da at det ikke handler om at Stine har vært sur, men at Kari er sur på henne fordi hun har jobbet for dårlig. Til dette svarer Stine oppgitt: ”Men hvorfor sa hun ikke bare det da?”

Barn kan i skolen, som vi har sett på tidligere, lett bli til objekt og prosjekt, og lærer-elev relasjonen vil, slik jeg ser det, lide under en manglende autentisk kontakt. Slik jeg ser det kan man ha mye å lære av velutviklede og velprøvde teorier og metoder, og man kan ha mye å lære av andres erfaringer med disse. Det finnes utallige måter å etablere en autentisk og god kontakt på, og mange nye vil utvikles og utprøves. Men som Jensen og Juul sier: ”Ingen metode eller framgangsmåte vil fungere dersom det ikke skjer en fagpersonlig fusjon mellom metoden og den enkelte voksne, og hvis ikke de voksne er engasjert i etableringen av kontakten *for kontaktens egen skyld*.” (Jensen & Juul 2003:276-277). En metode, teori eller en framgangsmåte er, slik jeg ser det, spesielt verdifull i *fusjon* med den relasjonskompetente lærer, i det den relasjonskompetente lærer vil sørge for å se metoden i konteksten av den særegne situasjonen der den er tenkt å benyttes.

Løvlie Schibbye sier at: ”i praksis står vi over klienten her og nå. Praksis er umiddelbar” (Løvlie Schibbye 2004: 22.). I skolesammenheng opplever man den samme umiddelbarheten: som lærer står man over eleven/elevene her og nå. ”Vi kan ikke ha en dialog med en klient [elev] og samtidig fordype oss i en komplisert teoretisk tankegang før vi reagerer i øyeblikket”. (s.22). Slik jeg ser det kan vi ikke fordype oss i en komplisert teoretisk tankegang, ei heller bør vi applikere teorien eller metoden ureflektert på situasjonen. Løvlie Schibbye sier videre at praksisens umiddelbarhet krever av terapeuten at

han eller hun må: ”integrere og personliggjøre teorien”. (s.22). Det samme tenker jeg kreves av læreren, derav tittelen fagperson.

Et eksempel hentet fra Jesper Juul:

Et eksempel er fra den norske videoen som barns makt. Oda på 5 år blir spurt om hva det verste de voksne kan bestemme er. Hun svarer det verste er at man ikke får lov til å bli sur. Så spør intervjueren om det virkelig er sant at man ikke får lov til å være sur. Jo, man får lov til å være sur, om man har en god grunn. Nå tror alle at hun er ferdig, det blir stille en lang stund, heldigvis oppfatter fotografen at Oda ikke er ferdig for så sier hun: Og det er de voksne som bestemmer om grunnen er god. (Juul & Kristoffersen 2007).

Juul sier videre at det er en slags emosjonell fascisme i dette, ved at den voksne avgjør kvaliteten på barnets følelser – ut ifra om de er rasjonelt velbegrunnet. (Juul & Kristoffersen 2007).

Videre sier Juul: ”Og jeg spør hva i alle dager de tenkte på når de kommuniserte slik med barna. De hadde simpelthen ikke tenkt på det. De har vært på temadag om konfliktløsning, og så har de lært at barn må kunne sette ord på hvordan de har det for å kunne løse en konflikt.” Etter Juul sin mening er det i og for seg ikke noe problem i dette, og det er flott å lære om konfliktløsning. ”Men når det så blir til en forventning om at barn skal kunne være i stand til å løse konflikter rasjonelt og kun verbalt som femåring, så er det jo helt vilt!” For, som Juul sier videre, er det ikke engang sikkert at den voksne vil være i stand til å løse konflikter rasjonelt. (Juul & Kristoffersen 2007).

Som vi kan se av eksempelet ovenfor, og som Juul påpeker, er det flott at fagpersoner tilegner seg kunnskap om generell problemløsning. Men denne generelle kunnskapen i og for seg selv er, som vi har sett, ikke nok.

Den velutviklede relasjonskompetansen (visdommen) vil mest sannsynlig, slik jeg tenker, bestå av tre dialektiske komponenter: teori/generalisert kunnskap, praksis/erfaring og metasyn/refleksivitet. Disse tre står i gjensidig forhold til hverandre, påvirker hverandre og skaper hverandres forutsetninger – altså er de dialektiske. Jeg tenker at ingen av disse tre bør utelates eller overses i prosessen av å utvikle relasjonskompetanse. I det følgende vil jeg kort gå inn på hver og en av disse komponentene:

Teori/generalisert kunnskap er etter Løvlie Schibbyes mening med på å bestemme hvordan terapeuten tenker og handler, det samme tenker jeg gjelder for læreren. Teori er, slik jeg forstår Løvlie Schibbye, ment å gjøre læreren bedre i stand til å tilby dyktighet. Helt grunnleggende skal teorien hjelpe oss til å se og forklare hva som skjer i praksissituasjonen. Uten denne kunnskapen er det vanskelig å få grep om hva vi gjør som lærere. (Løvlie Schibbye 2004:20-21).

Praksis/erfaring er også med på å bestemme hvordan læreren tenker og handler. Denne gir oss en direkte følelse av lærer-elev relasjonen vi som lærere skal svare på. Altså får vi en direkte opplevelse av hva som kreves av oss. Samtidig gir den oss et stadig større erfaringsgrunnlag, både fra rollen som elev når man selv gikk i skolen, fra alt man har fått fortalt og selv observert, og fra rollen som lærer. Praksis og erfaring kan gi oss en direkte opplevelse av om det vi gjør fungerer.

Metasyn/generell refleksivitet: Både teorier og egen praksis/erfaring kan bli, eller lede en til å etablere, begrensede sannheter. For å klare å se teori og praksis/erfaring trenger man et metasyn. Et metasyn vil gi læreren en mulighet til å reflektere om disse to, og dermed gi ham eller henne en mulighet til å vurdere sannhetsverdien eller kvaliteten av en teori eller en praksis/erfaring. Dette anser jeg som helt essensielt for at læreren skal være i stand til å orientere seg som profesjonell. På denne måten blir læreren oppmerksom på de valg han eller hun faktisk står overfor, og blir ansvarliggjort for sine veivalg. Samtidig tenker jeg at det kan være nyttig for å innse tyngden av det ansvaret man står overfor.

Jeg argumenterer for viktigheten av et metasyn og evnen til refleksivitet inspirert av et argument fremmet av Dunne (1993). Han sier at all erfaring ikke nødvendigvis er ”utdannende”. Jeg vil føye til at heller ikke all teori er utdannende. Her tenker jeg da utdannende i den forstand at lærerens evne til å handle dyktig og ansvarlig (relasjonskompetent) i lærer-elev relasjonen øker. Derfor er det viktig at læreren er i stand til å gjøre stadige kvalitetsvurderinger.

Disse kvalitetsvurderingene kan man, slik jeg ser det, med fordel få hjelp og veiledning i forhold til. Jeg er enig med Dunne (1993) i det han sier at en viktig rolle i lærerutdanningen og i læreryrket bør gis til lærere som ikke bare selv er fronimos (en som besitter fronesis), men som også er flinke til å veilede andre til å bli fronimos. Altså bør relasjonskompetente

lærere som er flinke til å veilede og hjelpe andre til å utvikle relasjonskompetanse, bli tildelt en viktig rolle i forhold til å veilede mer *umodne* lærere i så henseende.

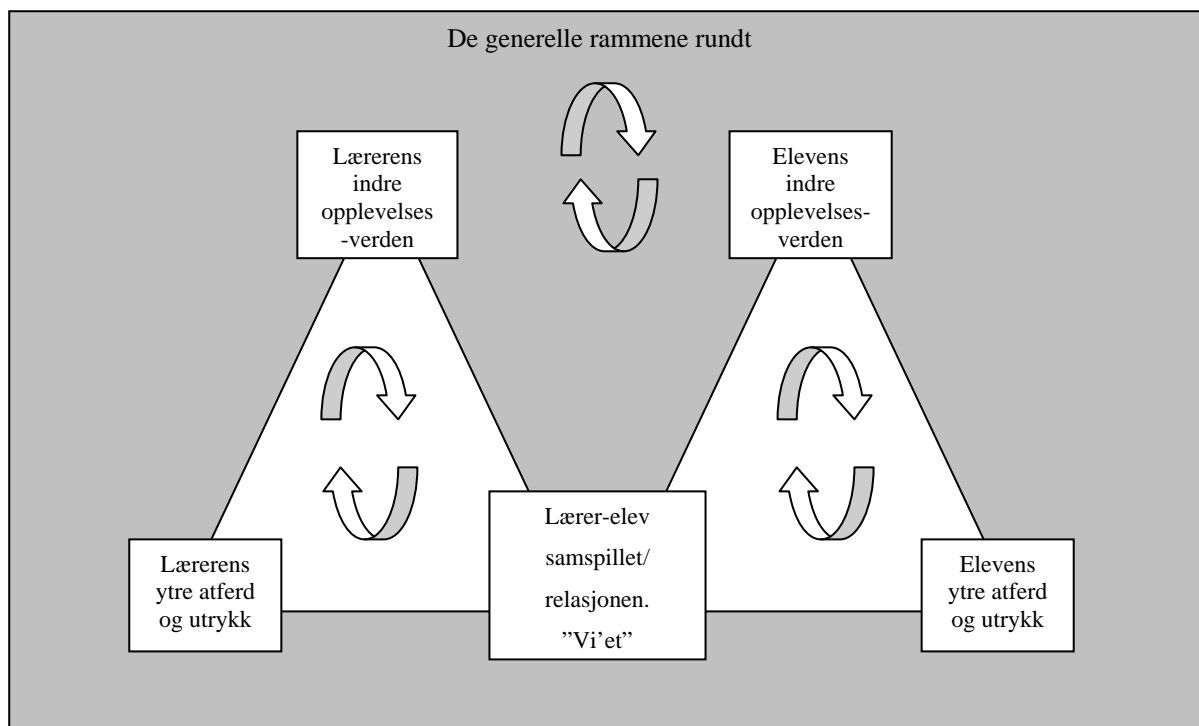
Jeg tenker at denne generelle evnen til refleksivitet handler om et grunnleggende spørsmål en lærer alltid bør etterstrebe å besvare: Hvorfor og hvordan virker det vi gjør? Altså, det handler ikke bare om den enklere versjonen: Virker det vi gjør? Lite heldig metoder eller framgangsmåter kan fungere og gi resultater hvis målet er snevert definert og metoden/framgangsmåten gjennomføres konsekvent. Smilefjes og surefjes kan fungere i forhold til å øke arbeidsinnsatsen. Det man må se på er hvilke andre mål som også må tas med i betraktning, og som metoden kanskje kan hindre oppnåelsen av, som for eksempel: en god lærer-elev relasjon, tilbakemelding som kan være informativ for eleven, slik at han eller hun gradvis kan ta større ansvar for egen læring, indre motivasjon, læreglede osv. Som vi har sett kan et metasyn og refleksjon kvalitetssikre våre valg, og gjøre oss bedre i stand til å samspille dyktig med eleven. Det er en viktig del av lærerens ansvar å gjøre slike vurderinger.

5.2 Lærerens lederskap

Jensen og Juul sier at kombinasjonen av barns eksistensielle sårbarhet og barns tilpasningsevne utgjør en av de vesentligste utfordringene til pedagogikken. Den innebærer nemlig at barn i lange perioder kan fungere og trives, eller tilsynelatende trives, innen meget ulike pedagogiske rammer og relasjonell praksis. Litt enklere sagt betyr dette at alle pedagogiske filosofier og metoder *virker* dersom de praktiseres med overbevisning og konsekvens i relativt isolerte pedagogiske miljøer. (Jensen & Juul 2003:56).

Denne sårbarheten og tilpasningsevnen i barn, mener jeg tydeliggjør behovet for lærerens evne til å ta et metasyn på teori og praksis/erfaringer, og videre lærerens generelle evne til å reflektere rundt det han eller hun *ser*. Vi så tidligere på hvordan teori, praksis/erfaring og metasyn er tre dialektiske dimensjoner ved lærerens relasjonskompetanse, altså bør disse forstås i forhold til hverandre. Jeg tenker at hvis en av disse dimensjonene er fraværende blir det vanskelig for læreren å navigere og gjøre kvalitetsvurderinger i sin praksis.

I illustrasjonen under har jeg forsøkt å vise det metaperspektivet jeg tenker læreren må evne å innta/holde for å se en stor nok detaljrikdom, for slik å være i stand til å gjøre gode nok kvalitetsvurderinger. Hvis perspektivet er for snevert tenker jeg det er vanskelig å *se forbi* sin egen opplevelse, ha en fininnstilt sansemottakelighet, og dermed vanskeliggjøres det å handle relasjonskompetent.



Lærers metaperspektiv

Mennesket og dets verden er ikke oppdelt. Det dialektiske prinsipp sier, i tråd med dette, at delene vi skaper, varierer sammen, forutsetter hverandre, viser til hverandre og må forstås i forhold til hverandre. (Løvlie Schibbye 2004:35).

Av illustrasjonen kan vi se at lærers evne til å holde et slikt metaperspektiv setter han eller henne i stand til å se og reflektere over multiple dimensjoner samtidig, i situasjonen – her og nå:

- De generelle rammene i/rundt situasjonen, som er relevante for og har en påvirkning på lærer-elev samspillet. For eksempel: tid (tid til disposisjon, når på dagen o.l.), sted (klasserommet, skolegården o.l.), situasjon (undervisningssituasjon, elevsamtale o.l.), overordnede mål (læreplan, skolereglement, mål bestemt i lærerteam o.l.), andre

involverte (medlærere, andre elever o.l.), generell kultur og stemning (skole-/klassekultur, stemning *rundt* situasjonen: stress, lek o.l.) osv.

- Lærerens ytre atferd og uttrykk og hans eller hennes indre opplevelsesverden, noe vi tok for oss under den fagpersonlige utviklingen
- Elevens ytre atferd og uttrykk og elevens indre opplevelsesverden, som vi så på under lærerens andrerefleksivitet.
- Lærer-elev relasjonen/samspeillet: vi'et man skaper sammen, og som er unikt for hver lærer-elev relasjon man som lærer inngår i, da det skapes av de individene som inngår i det.
- Samtidig er ikke disse dimensjonene statiske, men er i en stadig pågående prosess av påvirkning og utvikling. Dette er også noe læreren må inkludere i sitt metaperspektiv. Hverken han eller eleven eller vi'et de skaper, eller rammene rundt kan "fanges" i en uforanderlig, statisk definisjon. I og med dette trenger læreren en teft i forhold til å se det fremtredende – her og nå.

Fronesis (praktisk visdom/teft) er, i følge Dunne, den form for fornuft som har utviklet et *øye* for hva som er fremtredende i konkrete situasjoner. (Dunne 1993:10). Hva må jeg ta hensyn til i denne situasjonen? Noen kan synes å innta et slikt metaperspektiv, og dermed se det framtredende ubevisst og uten anstrengelser, andre kan, slik jeg ser det, måtte øve opp denne evnen. Slik jeg tenker er det snakk om å øve opp en tilgang til et slikt perspektiv som gjør en var for kompleksiteten i en relasjon, slik at man unngår å overse eller redusere en eller flere dimensjoner til det ubetydelige, eller overdrive betydningen av en eller flere.

Jeg ser det slik at behovet for at læreren skal ha tilgang til et slikt metaperspektiv ligger i anerkjennelsen av at lærer – elev relasjonen er *ujevn*. Som vi har sett i noen av eksemplene er elevene i stor grad prisgitt lærerens dyktighet og ansvarlighet i forhold til å se og ivareta alle dimensjonene i lærer-elev relasjonen. Både i kraft av at læreren er profesjonell og i kraft av at han eller hun er voksen kan man si at denne ivaretagelsen er lærerens ansvar. På hvilken måte læreren ivaretar, og i hvilken grad han innser tyngden av dette ansvaret mener jeg er avgjørende for kvaliteten på samhandlingen som utspiller seg i lærer-elev relasjonen.

Det at man kan stille krav til lærerens dyktighet og ansvarlighet som leder er, slik jeg tolker Jensen og Juul (2003), et uttrykk for at læreren er profesjonell. Samtidig er det et uttrykk for at barn trenger en leder som påtar seg det overordnede ansvaret for lærer-elev relasjonens kvalitet, et ansvar barn hverken kan eller bør ta slik jeg ser det. Barn kan gradvis få større medansvar, etter hvert som de er modne for dette. Men dette bør være resultat av en gradvis prosess der de, sammen med dyktige og ansvarlige voksne, lærer og utvikler de egenskapene de trenger for å ta et slikt medansvar. (s.123).

Forskjellen på en voksen som fraskriver seg ansvaret og en voksen som tar ansvaret illustrerer Jensen og Juul på følgende måte:

- ”Peter er vanskelig å få kontakt med og uoppmerksom (Eleven blir gitt ansvaret).” (Jensen & Juul 2003:125).
- ”Sammen med meg virker Peter uinteressert i kontakt, og jeg har vansker med å fange oppmerksomheten hans. Vi må observere ham i flere forskjellige relasjoner. (Læreren tar ansvaret).” (Jensen & Juul 2003:125).

Det tradisjonelle utsagnet i Jensen og Juuls eksempel gir barnet hele ansvaret og ekskluderer barnets opplevelse. Barnet *kollapses* til sin ytre atferd og uttrykk, og læreren og samspillet mellom Peter og læreren får passere ubemerket. Det alternative utsagnet gir uttrykk for den voksnes overordnede ansvar: læreren tar ansvar for at det er sammen med henne Peter gir et slikt inntrykk, hun tar ansvar for at dette er hennes opplevelse og gir rom for at Peters opplevelse kan være en annen, hun tar også ansvar for å undersøke det hele nærmere, noe som trolig betyr at hun ønsker å jobbe med kvaliteten på hennes og Peters relasjon. (Jensen & Juul 2003:125). Evnen til å holde alle disse dimensjonene i sin bevissthet, og reflektere over dem, samtidig, forteller oss at denne læreren har tilgang til et metaperspektiv.

Et viktig poeng for meg er at relasjonskompetansen er noe læreren må få rom til å utvikle i jobben, da denne er erfaringsbasert. Samtidig tenker jeg at en velutviklet relasjonskompetanse ikke er noen garanti for at man alltid vil evne å handle godt. Man vil trolig fra tid til annen befinne seg i mindre ressursfylte tilstander, kanskje pga. sinne, stress, distraksjoner, uoppmerksomhet eller liknende, eller ha vansker med å se det større bildet. Det tradisjonelle utsagnet i eksempelet ovenfor illustrerer fraser vi nok alle kan komme til å slenge ut av oss fra tid til annen, noen oftere enn andre. Dette ser jeg i og for seg som helt

uproblematisk, da jeg tror og har opplevd at det er den gjennomgående *stemningen* som får råde som er av størst betydning for lærer-elev relasjonens kvalitet.

For lærere som har problemer med å innta et metaperspektiv og reflektere om situasjonen, samspillet, eleven eller eget selv, eller for lærere som av en eller annen grunn har vanskelig for å se hva som utspiller seg, kan, slik jeg har opplevd det, ha stor nytte av veiledning, diskusjon, sparring eller liknende fra en tredjepart. Da kan Metamodellen være et nyttig verktøy for en kollega, leder, veileder osv. som hører utsagnet og anerkjenner den manglende informasjonen. Etter som om ens kjenneskap til og dyktighet i bruk av Metamodellen øker, er det også mulig å oppdage og utfordre slike mangelfulle utsagn i eget selv. I det følgende ønsker jeg å vise hvordan Metamodellen kan brukes for å hjelpe læreren til å utvikle eller gjenoppdage evnen til å se sitt ansvar, utvide sitt perspektiv og gjøre finere distinksjoner, slik at han eller hun kan nærme seg det mer ansvarlige utsagnet:

Lærer: "Peter virker kontaktsvak og uoppmerksom"

Mulig Metamodell respons: Når og i følge hvem virker Peter kontaktsvak og uoppmerksom?"

L: "I mine timer synes jeg Peter virker kontaktsvak og uoppmerksom?"

MR: "Virker Peter alltid kontaktsvak og uoppmerksom i følge alle?"

L: "Nei, det vet jeg ikke noe om"

Det er mulig det hadde måttet en lengre samtale til for at læreren skulle ha kommet fram til disse svarene. Men det trenger heller ikke å være mer som skal til før læreren selv oppdager de dimensjonene hun har glemt å ta med i sin forestilling. Det syntaktiske mønsteret hun bruker for å omtale sin opplevelse utfordres, og det stilles krav til at hun tar flere detaljer med i sin beregning. En mulig siste respons på samtalen overfor kan være å oppfordre læreren til å snakke med andre lærere og Peter for å la disse få mulighet til å *fylle ut* lærerens oppfatning.

Løvlie Schibbye sier om terapeut-klient forholdet: "når vi ikke ser verden, inkludert oss selv og den personen vi står overfor, som sammenhengende og i en prosess som skaper gjensidige forutsetninger, kan vi foreta epistemologiske feil". (Løvlie Schibbye 2004:30). Jeg mener det samme kan sies om lærer-elev forholdet. Vi kan dermed komme til å vurderer

eleven, eller pasienten hos Løvlie Schibbye, uavhengig av vårt og omgivelsenes bidrag til hans opplevelse. Løvlie Schibbye gir som eksempel en autoritær terapeut som sier at klienten er sosialt usikker. Terapeuten ser ikke at hun selv kan ha vært med på å skape usikkerheten, altså vurderes ikke klienten slik han oppfører seg sammen med terapeuten. Det vil si at han defineres utenfor den konteksten terapeuten selv skaper for ham. ”Med andre ord kan vi risikere å glemme at klienten fortolker verden basert på sine spesielle forutsetninger, sin sammenheng, ikke minst den sammenheng vi bidrar med.” (Løvlie Schibbye 2004:30). Jeg synes å kunne observere den samme *autoritære* holdningen til tider i skolen, hvorpå man kun vurderer eleven tatt ut av sin sammenheng med læreren og den konkrete situasjon. Møtet mellom lærer, elev, metode, kontekst osv. skaper til sammen en helhet, i kontinuerlig bevegelse, som er langt mer kompleks og sammensatt enn eleven sett isolert. Det er lærerens ansvar å ha overblikk over det hele, og se helheten og de forskjellige dimensjonenes betydning i denne helheten.

5.2.1 Hvorfor og hvordan virker det vi gjør?

Som vi så av eksempelet om Oda (som syntes det dumme de voksne bestemte over var om man hadde en god nok grunn til å være sint), sitter voksne på en definisjonsmakt som man bør ha et reflektert og bevisst forhold til. Den voksne sitter på makten til å definere konflikter i/mellom elever, mellom lærer-elev, følelser eller behov i eleven, elevens meninger osv. som viktig eller uviktig, alvorlig eller ikke, riktig eller feil. Denne voksne definisjonsmakten er, slik jeg ser det, både en viktig og nødvendig del av lærerens funksjon som leder. Men med den følger et ansvar, og et behov for dyktighet i utøvelsen av den, som den voksne må være seg bevisst. Altså krever denne definisjonsmakten, slik jeg ser det, en relasjonskompetent lærer. Hvis denne definisjonsmakten, i likhet med bruk av metoder, framgangsmåter, teorier o.l. er ureflektert kan man komme til å avfeie og definerer mye i eller rundt eleven som irrelevant, og dermed gå glipp av verdifulle åpninger for læring. I tillegg risikerer man å gjøre eleven usikker og utrygg, eller at man støter han eller henne fra seg.

Voksnes tendens til å avfeie slike åpninger springer, i følge Juul, ut fra: ”en tankegang som jeg tror mange rasjonelt sett kan være enige i at er feilaktig: en tankegang som tilsier at barn

kan tenke seg til sosiale ferdigheter dersom de blir fortalt om ”riktig” og ”galt”, i stedet for gjennom erfaring å lære under ledelse av de voksne.” (Jensen & Juul 2003:59).

I følge Joseph Dunne benekter Aristoteles tilstrekkeligheten av en teoretisk eller argumenterende tilnærming innen etikk (Dunne 1993:288):

. . . Now if arguments were in themselves enough to make men good, they would justly. . . have won very great rewards. . . but as things are, while they seem to have power to encourage and stimulate the generous-minded among the young, and to make a character which is gently born, and a true lover of what is noble, ready to be possessed by excellence, they are not able to encourage the many to nobility and goodness. For these . . . have not even a conception of what is noble and truly pleasant, since they have never tasted it. What argument would remold such people? (Dunne 1993:288).

Ved å utøve en suveren definisjonsmakt kan den voksne definere barnas reaksjon som urimelig, illojal, utidig, eller som egoistisk/bortskjemt i stedet for å utforske disse konseptene sammen med eleven, og dermed bidra til viktig læring. Dette betyr ikke at den voksne ikke skal sette grenser i form av å definere enkelte typer atferd som uakseptabel. Men å snakke om uakseptabel atferd er noe annet enn å stemple barnet i sin helhet som egoistisk. Ved å se barnet som egoistisk opererer man ut ifra tanken om at barnet har et reelt valg i forhold til sin atferd, og at han eller hun har valgt den egoistiske atferden. Dette kan være sant i noen tilfeller, men i andre tilfeller er dette en urimelig tanke da barnet enda ikke har utviklet særlig reelle valg med tanke på atferd. Sagt på en annen måte: han eller hun har ikke tilgang til å velge. Dette handler, slik jeg ser det, om barnets evne til å innta ulike perspektiver og reflektere om eget selv og andre. Dette er noe barnet trenger hjelp til å utvikle under ledelse og veiledning av en voksen – en voksen som besitter og utviser disse kvalitetene selv. Hvis barnet enda ikke har utviklet evnen til å innta andres perspektiv, er det vanskelig å se egne handlinger i et større perspektiv (f.eks. konsekvens for andre).

Det som karakteriserer en lærer med høy grad av relasjonskompetanse, som vi har sett på tidligere, er at han eller hun evner å holde et metaperspektiv og reflektere i en situasjon, og dermed spørre: ”hva er det som faktisk foregår her?”. I stedet for å være forutinntatt og benytte seg av automatiserte responser, har den relasjonskompetente læreren et øye for det som er framtrædende i en situasjon - for detaljene.

Fronesis, og med denne relasjonskompetansen (i kraft av å være praktisk visdom), kan, slik jeg leser Dunne, sette en fronimos (en som besitter fronesis) i stand til å resonnerer seg fram

til: 1. Hva som er et godt mål i den konkrete oppgaven man står overfor, og 2. Hva som må være tilstede og hvordan må man handle, for å nå dette målet.

Ofte handler det i skolen om noe mer enn kun å kalkulere midlene som skal til for å nå et klart definert mål; i en del tilfeller handler det kanskje heller om å finne ut av hva som kan være et mulig og ønskelig mål, verdt å kjempe for, i den situasjonen man er i. Med Dunnes egne ord: “To say that the general’s end is victory and that his deliberation therefore is only about the means to achieve it is to gloss over the fact that much of his most difficult pondering may be about just what would count as victory here”(Dunne 1993:352). Åltså; hva kan vi regne som et godt mål, en seier her og nå, hvis man tar det overordnede mål og denne bestemte situasjonen med i sin betraktning.

For å gi et illustrerende eksempel: La oss si man har to matematikklærere, Helene og David, som kommer til hver sin mattetime med det samme planlagte generelle målet og opplegget. Forskjellen på disse to matematikklærerne er at:

- Helene ser på opplegget som ufravikelig. Da Helene kommer til timen stiller en av elevene et spørsmål ang. forrige ukes lekse. Helene svarer at det var forrige ukes matte, og at de burde ha stilt det spørsmålet i forrige uke. Dermed fortsetter hun med sitt opplegg. Hun har et ferdig mål for timen, elevene skal lære å regne ut areal og omkrets av en sirkel. Hennes opplegg er middelet som skal føre elevene fram til dette målet. Det Helene går glipp av ved ikke å gå i nærmere dialog med eleven er at det var *denne ukens* mattelekse som fikk eleven til å innse at hun hadde dette *hullet* i sin forståelse, og det er et flertall av elevene som har den samme opplevelsen.
- David ser på opplegget som et utgangspunkt. Da David kommer til timen og skal starte undervisningen møter han det samme spørsmålet. Forskjellen er at David responderer med å gå i dialog med eleven, og finner ut at eleven innså at hun hadde dette *hullet* i sin forståelse da hun jobbet med ukens lekse. David forhører seg med resten av klassen, og finner ut at dette er et generelt problem. Han legger dermed bort opplegget sitt, og omdefinerer målet og strategien sin. Elevene trenger å forstå forrige ukes matte før de går videre. I tillegg benytter David seg av en ny framgangsmåte for å forklare forrige ukes problem, for å se om dette tar elevene nærmere en forståelse.

Som vi har sett på tidligere mener Dunne at det avgjørende elementet ved fronesis er dens harmonisering av den universelle kunnskapen og teknikkene med den særegne situasjonen/anledningen, slik David gjør i eksempelet overfor. Han har sin matematiske kunnskap og sine generelle erfaringer med tidligere klasser og elever, det overordnede målet og den særegne situasjonen her og nå: ut ifra dette resonnerer han seg fram til et godt mål her og nå, og hvordan han må handle for å nå dette målet.

Noen vil kanskje si at ingen lærere ville handlet som Helene, men dette er et selvopplevd eksempel. Det er ikke dermed sagt at David viste den eneste riktige måten å handle på, han kunne godt ha valgt å fortsette med sitt opplegg hvis han hadde fått en forståelse av at de elevene som hadde dette *hullet* ikke hadde fulgt godt nok med forrige uke. Dermed kunne det vært viktig lærdom for elevene i det ikke å bli tatt hensyn til. Det er utallige variabler i en slik situasjon som kunne ha påvirket hva som kunne ansees å være et godt mål, noe man vil være klar over hvis man er i stand til å holde et metaperspektiv. Det som viser at David har en godt utviklet relasjonskompetanse er nettopp hans evne til å harmonisere den universelle kunnskapen med situasjonen her og nå – og dermed klarer han å handle dyktig, samt ta på seg ansvaret for en høy kvalitet på lærer-elev relasjonen.

For å se dette i relasjon til spørsmålet: ”Hvorfor og hvordan virker det vi gjør?”, kan vi se at Helenes strategi kan komme til å fungere. Men hvorfor fungerer den? Kanskje fordi elevene ikke tørr protestere, elevene mister tillit og ønsker ikke Helenes hjelp osv., og hvordan fungerer den? Elevene lærer å regne ut omkrets og areal av en sirkel, men begynner å mislike mattefaget, Helenes relasjon til elevene svekkes osv. Altså kan det hende at Helene når sitt *delmål*, men på bekostning av de mer overordnede, langsiktige målene. Dette er bare mine synsinger og representerer ikke nødvendigvis sannheten. Helenes strategi kan få mange utfall, men min tanke er den at hvis denne strategien er en som følger henne kan den komme til å ha en snever gevinst både for henne og for hennes elever. Dette er viktige vurderinger en lærer må gjøre seg.

5.2.2 Lærerens relasjonskompetanse og elevens sosiale kompetanse

Vi har erfart at de pedagogiske institusjonene har et generelt godt grep om fag- og aktivitetsrelatert pedagogikk og didaktikk, mens flere av dem opptrer mer usikkert og

søkende overfor de prinsipper og den praksis som er en forutsetning for at pedagogiske prosesser og fellesskap kan fungere optimalt. (Jensen & Juul 2003:11).

Begrepet relasjonskompetanse bør etter Jensen og Juul sin mening forbeholdes profesjonelle, *ujevne* relasjoner: det vil si relasjoner der den ene parten er profesjonell og den andre ikke. Dette fordi man, i følge Jensen og Juul, kan stille andre og større krav til fagfolks, i dette tilfellet læreres, relasjonelle kunnskap og evner, enn man kan (og kanskje bør) stille til foreldre, besteforeldre og liknende. (Jensen & Juul 2003:137). Hvorfor? Slik jeg ser det kan man stille slike krav til læreren nettopp fordi han eller hun er profesjonell: lærerens relasjonskompetanse er, slik jeg ser det, viktig i forhold til lærerens utførelse av sine profesjonelle funksjoner.

Jensen og Juul sier at lærere kritiseres for å være for dårlige til å snakke med barn. En del av kritikken kan saklig sett være velbegrunnet, men den får ofte en vridning som antyder at det å snakke med barn er noe som fagfolk bør kunne. Dette er feil, i følge Jensen og Juul, da læreres grunnutdanning verken prioriterer eller trener denne kompetansen. De har dermed kun egen læring og erfaringsbakgrunn å dra nytte av. (Jensen & Juul 2003).

Jensen og Juul sier videre at lærere nesten per definisjon er interessert i elevene sine. Slik de ser det er det et av kulturens paradokser at så få voksne er i stand til å formulere denne interessen i en samtale som barnet ikke opplever som enten meningsløs rutine: ”hvordan har du det i dag?”, intervju: den voksne stiller en rekke spørsmål uten å si noe om seg selv, forhør: som kan oppleves som mistillit, eller som belærende: snakker til barnet, ikke med, eller at den voksne roser eller kritiserer. (Jensen & Juul 2003:95).

En av de viktigste kvalitetene [som må være tilstede i samtaler med barn] er paradoksalt nok den voksnes evne til å ”glemme” hvorfor han sitter der, det vil si den voksnes evne til å prioritere relasjonens kvalitet her og nå over formålet med samtalen – det vil si prosessen framfor innholdet. De framtidige faglige, personlige og sosiale kvaliteten på relasjonen øker proporsjonalt med samtalens kvalitet *nå*. (Jensen & Juul 2003:242).

Slik jeg forstår Jensen og Juul snakker de om en usikkerhet i forhold til det interpersonlige eller relasjonelle, og videre at denne interpersonlige dimensjonen er noe man, i varierende grad, rett og slett har oversett eller undervurdert betydningen av i skolen. (Jensen & Juul 2003). Jeg tenker, i likhet med Jensen og Juul, at lærerens dyktighet i forhold til det

interpersonlige/relasjonelle, altså hans eller hennes relasjonskompetanse, er en forutsetning for at pedagogiske prosesser og fellesskap skal fungere optimalt.

Samtidig utgjør interaksjonen og samtalene med barn og ungdom i skolen, og den kvaliteten lærere kan tilføre disse, i følge Jensen og Juul: ”stort sett samfunnets reelle tilbud til barn og foreldre som ikke allerede er sterkt belastede, og ofte også til dem som er det”. (Jensen & Juul 2003:237). Jensen og Juul er derfor av den oppfatning at dette er en god grunn til å gi disse profesjonelle samtalene og den profesjonelle interaksjonen mer plass både i grunnutdanning og i etterutdanning, og å forankre dem grundig i de pedagogiske profesjonene. (Jensen & Juul 2003:237).

Jeg har ofte, i samtale og samarbeid med medlærere, fått formidlet en fortvilthet over mislykket kontakt med elever. Dessverre har jeg som oftest hørt at læreren i neste rekke legger skylden for den mislykkede kontakten i elevens leir. Jensen og Juul sier i sin bok at de også ofte får forklart at bakgrunnen for mislykkede kontakt med elever, er at dagens barn er uoppdragne og derfor umulige å få en fornuftig relasjon til. Selvfølgelig kan det være svært krevende og utfordrende å opprette en konstruktiv kontakt med mange barn i skolen, men som Jensen og Juul sier: ”slik er jobben”. (Jensen & Juul 2003:277-278).

Altså kan man si at det er en del av jobben å opprette kontakt og *samspile* med et rikt mangfold av elever, både de *uoppdragne* og de *veloppdragne*. Da dette utgjør en, etter min mening, ganske stor del av lærerjobben og lærerhverdagen synes jeg, i likhet med Jensen og Juul, at det interpersonlige, og med dette utviklingen av relasjonskompetanse, bør inneha en viktig og anerkjent rolle i lærerens utdanning og virke. Slik jeg opplever situasjonen i dag er relasjonskompetanse noe det forventes at lærere skal ha med seg inn i lærerjobben, uten at dette nødvendigvis har blitt viet særlig oppmerksomhet under lærerutdanningen. Dermed blir det forventet, ureflektert eller ubevisst, at relasjonskompetanse er noe læreren bare skal inneha, naturlig og helt uten anstrengelse. Dette anser jeg å være en nokså urimelig forventning. Samtidig er dette svært uheldig med tanke på at man med dette stiller den enkelte lærer til ansvar for arbeidsoppgaver og utfordringer han eller hun kanskje aldri har fått mulighet til å utvikle den nødvendige kompetansen for å møte/takle.

Relasjonskompetanse er, slik jeg ser det, resultat av en modningsprosess der man gradvis utvikler en teft for hva dyktighet og ansvarlighet i lærer-elev relasjonen er.

På samme måte har jeg ofte fått et inntrykk av at det kan eksistere en liknende forventning i forhold til barns sosiale kompetanse: at dette er noe barnet skal komme inn i skolen med. Et eksempel vi har sett på tidligere er intervjuet med lille Oda. Hvis vi husker hadde de voksne vært på temadag om konfliktløsning der de hadde lært at barn må kunne sette ord på hvordan de har det for å kunne løse en konflikt. Slik jeg tenker ville dette vært vel og bra om de voksne hadde sagt at de ønsket å lære barna å kunne sette ord på hvordan de har det, da dette kan hjelpe de til å kunne løse konflikter. Det *magiske* ordet er: *lære*, i motsetning til *kunne*. Dermed kan, slik jeg ser det, konflikter bli en viktig læringsarena for barnet, så fremt man ikke mister av synet at det faktisk er i en læreprosess. Men i de tilfeller der det blir en forventning at barnet skal utvise en sosial kompetanse som er *over dets hode*, stiller man urimelige krav til barnets kompetanse.

Som utenforstående prosesskonsulenter og konfliktlødere, mener Jensen og Juul at de voksnes relasjonskompetanse på lang sikt er en nødvendig forutsetning for at barn skal kunne integrere sosial kompetanse. I praksis er skillelinjene mellom relasjonskompetanse og sosial kompetanse, i følge Jensen og Juul, ikke skarp. ”De voksne utvikler sin relasjonskompetanse i samspillet med barna, som på sin side utvikler blant annet sosial kompetanse”. (Jensen & Juul 2003:13).

Denne gjensidige og likeverdige prosessen er det helt sentrale i vår forståelse av hva relasjonskompetanse er. Det er meningsløst å forvente at en nyutdannet lærer eller førskolelærer kommer til sin første arbeidsplass med fullt utviklet relasjonskompetanse. Det er også meningsløst å forvente at barna stiller med fullt utviklet sosial kompetanse i skolen eller i barnehagen. (Jensen & Juul 2003:12).

Hvis vi her igjen drar inn tanken om læreren som *lærende*, kan vi tenke oss at en lærer som ser seg selv som fremdeles *under utvikling* vil kunne gå inn i lærer-elev samspillet med en større åpenhet enn i motsatt fall. Ergo kan man faktisk se at lærerens relasjonskompetanse og elevens sosiale kompetanse står i et gjensidig forhold til hverandre, påvirker hverandre og skaper hverandres forutsetninger – altså er de dialektiske. ”Her utgjør barna selv en ressurs som vi har en meget uutviklet tradisjon for å ta i bruk. Vi har vent oss til enten å beskrive atferden deres og snakke med andre voksne om den, eller å henvise dem til spesialister i håp om at spesialistene kan forklare bakgrunnen for barnets atferd og i beste fall endre den. Vi benytter oss av sekundære relasjoner i håp om å forbedre [og lære om] den primære, og det svarer i en del tilfeller til å gå over bekken etter vann.” (Jensen & Juul 2003:184). Etter

Jensen og Juuls mening er det mye inspirasjon å hente hos barnet selv dersom den voksne henvender seg til det ”åpent, personlig og ansvarlig”. (Jensen & Juul 2003:184).

Når voksne er usikre i relasjonen, og tar ansvar for sin usikkerhet, kan ærlighet rundt denne usikkerheten gjøre den til en læringsarena for både lærer og elev(er). Jeg ser det slik at utrygghet og usikkerhet i fagpersonen er av forskjellig art: Utrygghet er for meg en forvirring i forhold til hvem som har ansvaret, mens usikkerhet er en undring i forhold til hva som er best for begge parter her og nå. I utryggheten kan den voksnes ansvarlighet være utydelig, i usikkerheten kan svaret eller løsningen være utydelig, mens ansvarligheten fremdeles trygt kan hvile hos den voksne.

Jeg opplever at det er i det ærlige møtet med seg selv, noe man kan fremme ved den fagpersonlige utviklingen, og videre; ved at man tar ansvar i forhold til det man møter, at man blir en autentisk lærer. Jeg har opplevd i skolen at en følelse lærere gjør mye for å skjule er følelsen av usikkerhet, både faglig og personlig. Jeg har observert flere situasjoner der usikre lærere tyr til inautentiske og automatiske responser/strategier for å dekke over sin usikkerhet, som for eksempel å bruke en metode eller en *kjøreplan* (elevsamtaler, konflikter med elever, i undervisning osv.). I dette ligger det *ikke* at metoder eller strategier er uheldige på generell basis, kun, slik jeg ser det, i de tilfeller da de applikeres ureflektert og uten personlig involvering. ”Det interessante er at forsøket på å skjule eller kompensere alltid *svekker* autoriteten, fordi *nærværet* oppheves.” (Jensen & Juul 2003:108).

Jensen og Juul er klare på at barns atferd alltid også er en konsekvens av skolens allmenne kultur. (Jensen & Juul 2003:161). Hvis den allmenne kulturen på skolen er ikke-nærværende voksenpersoner, vil dette, slik jeg forstår det, få konsekvenser for barna som har sin læringsarena i og i samspill med denne skolekulturen.

We all internalize the cultures of which we are a part. If that were not so, they would not exist, because culture exist only as we bring them into being moment by moment. (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2005:29).

Hvordan møter læreren elevene om morgenen? Eller eleven som kommer for sent? Hvordan er læreren som lytter? Eller respondent? Dette vil påvirke den allmenne kulturen i klassen med tanke på hva elevene lærer om sosialt samspill og hvordan de i neste rekke møter hverandre og de voksne. Respekt, omsorg, likeverd, integritet osv. bør ikke være noe man kun *spiller* eller *viser* i en kort temaperiode, dette tror jeg vil oppleves som lite autentisk for

elevene. For en autentisk formidling av slike egenskaper bør disse være en gjennomgående kvalitet ved lærerens fagpersonlige karakter.

Dette er ikke, som vi har sett tidligere, kunnskap man kan lære gjennom å høre gode argumenter – dette er erfaringsbasert læring, som man lærer i sosialt samspill med andre; barna lærer og øver sin sosiale kompetanse gjennom sitt samspill med lærerne. Dermed melder det seg naturlig at fagpersonene har det overordnede ansvaret for kulturen i skolen - elevene kan ikke ha ansvaret for noe de enda ikke har grunnlag for å *mestre*.

Med dette tenker jeg ikke at det ikke skal stilles krav til barnas sosiale kompetanse, eller at det ikke skal settes grenser ved destruktiv interaksjon. Snarere tvert imot mener jeg at læreren bør være bevisst over sitt ansvar i så henseende, men utvise dyktighet i utøvelsen av dette ansvaret.

Samtidig tenker jeg det er lite problematisk om man i fra tid til annen ikke klarer å personifisere slike kvaliteter. Jeg våger å påstå at voksne som begår feil, og tar ansvar for sine feil, er bedre rollemodeller enn lærere som forsøker å være perfekte, og kanskje svekker nærværet i forsøket.

Slik jeg ser det handler relasjonskompetansen helt grunnleggende om noe jeg synes Dunne beskriver svært treffende når han sier at fronesis er å ”discover a good one must become”. Altså handler det, slik jeg ser det, om en villighet til å stille seg selv åpen og undrende i forhold til å oppdage *det gode* man må bli: *et gode* som stadig folder seg ut og får sin form i situasjonen – her og nå, og som derfor vanskelig kan *fanges* og defineres en gang for alle, men må oppdages igjen og igjen av læreren. Derfor ønsker jeg nok en gang å gjenta det grunnleggende spørsmålet jeg mener må følge læreren i hans eller hennes virke, nemlig: ”Hvordan og hvorfor virker det vi gjør?”. Ved å stille seg dette spørsmålet igjen og igjen, og ved å stille seg åpen i forhold til å stadig søke svar på dette, tenker jeg at man stadig utvikler sin teft for å kjenne igjen *det gode* i ulike former, i ulike situasjoner.

6. Oppsummering og konklusjon

Jeg begynte denne oppgaven med å sammenlikne livet i skolen med et isfjell. Med dette ønsket jeg å illustrere at lærere, i likhet med båtførere, kan bli forledet til å tro at det som er synlig på overflaten er alt som er. På samme måte som båtføreres skjebne er avhengig av å ha kjennskap til fjellet under vannet, har jeg argumentert for at lærerens suksess i relasjon til eleven, er avhengig av at han eller hun utvikler en liknende varhet for det som ikke umiddelbart er synlig i skolehverdagen, men som ligger der og påvirker hvordan man har det med seg selv og med hverandre.

I det følgende vil jeg først gjenta oppgavens problemstilling. Videre vil jeg gi en kort oppsummering av oppgavens hoveddel og hovedargumentene mine, for til slutt å presentere en konklusjon.

Problemstilling

Jeg har i denne oppgaven hatt følgende fokus:

- Jeg vil gi innhold til og presentere begrepet *fagpersonlig utvikling*, og argumentere for viktigheten av å bedrive fagpersonlig utvikling i dagens skole.
- Jeg vil videre sette den *fagpersonlige utvikling* i sammenheng med fagpersonlig kompetanseutvikling, da særlig de fagpersonlige kompetansene: *andrerrefleksivitet* og *relasjonskompetanse*.
- I den forbindelse vil jeg også gi innhold til og presentere lærerens *andrerrefleksivitet* og *relasjonskompetanse*, og argumentere for viktigheten av å utvikle disse kompetansene i dagens skole.

6.2 Oppgavens hovedmomenter og argumenter

Jeg ønsker å innlede denne oppsummeringen med et av de viktigste og mest gjennomgående poengene i hele denne oppgaven, som er inspirert av Jensen og Juul (2003), nemlig at: lærerens *person*, sammen med hans eller hennes *refleksjoner*, er hennes viktigste verktøy i relasjon til eleven.

Det er ikke nødvendigvis tilstrekkelig bare “å være seg selv” innen pedagogisk arbeid. Det er, i følge Jensen og Juul, nødvendig av hensyn til kvaliteten på de profesjonelle relasjonene, at den profesjonelle er seg bevisst egen fagperson og hvilken innflytelse hun har på de relasjonene hun inngår i. (Jensen & Juul 2003:247-248).

Dette tenker jeg belyser viktigheten av lærerens fagpersonlige utvikling, og lærerens utvikling i forhold til egen andrerefleksivitet og relasjonskompetanse i dagens skole.

Proessen av å utvikle egen evne til å se og reflektere om seg selv og egen praksis kan ofte kreve av en at man må evne å innta nye perspektiver og se med ”nye øyne”. For å klare dette må man gjerne stoppe egne sedvanlige måter å tenke og observere på – og skape rom for å tenke og observere på nye måter. (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2005).

Dette *rommet* frigjør læreren fra det han eller hun tidligere var omsluttet av, var fast i - det som tidligere var subjekt blir ens objekt, slik at man kan *ha det* (trosholdninger, verdier, oppfatninger, uttrykk, tenkemåter osv.) i stedet for at *det har en*. Med dette utvikler man evnen til å forholde seg til hva man tidligere var bundet til og ufri fra. Hvis fagpersonen først, enten alene eller med hjelp, øver seg til å gi seg selv rom til selvrefleksjon og til å utvikle evnen til å virkelig se seg selv, eleven og relasjonen/samspeillet, er min antakelse den at dette etter hvert kan bli en naturlig vane – en kvalitet ved henne som fagperson.

En annen kvalitet som læreren trolig vil utvikle ved en økt evne til selvrefleksivitet, er sin ansvarlighet i forhold til eget subjekt. I det han eller hun ser mer av seg selv, og dermed kan ta ansvar for stadig mer av det som springer ut av han eller henne selv, kan dette føre til at kunnskap, tanker, følelser, tidligere opplevelser og liknende i mindre grad får lov til å være automatiske og ubevisst styrende i læreren (bl.a. i forhold til hennes perspektiv og syn på ting, hennes opplevelse, hennes handlinger og uttrykk osv.), og videre i hennes samspill med eleven. Ergo demmer man opp for uheldig påvirkning, og sannsynliggjør den gode påvirkning.

Altså kan man si at den fagpersonlige utviklingen i denne oppgaven på ingen måte handler om å være perfekt, men: *om å vite hvem man er, og videre å ta ansvar for hvem man er.*

Dette å ta ansvar for hvem man er tenker jeg innebærer å gi seg selv muligheten til, ut ifra det man vet om seg selv, å identifisere egenskaper, kunnskap eller kompetanser man burde jobbe med og utvikle i eget selv, sett ut ifra de profesjonelle funksjonene man er ment eller krevd å fylle.

Vi har sett at i relasjon til andre mennesker er det ikke nødvendigvis våre forestillinger, antakelser, trosholdninger, regler eller liknende, som er problematiske i seg selv. Jeg kan være en god lærer selv om jeg har vanskelig for å uttrykke følelser. Det er det ikke å kjenne seg selv, eller måten vi forholder oss til det vi vet om oss selv (vår grad av ansvarlighet), som kan være mest problematisk. En lærer som erkjenner seg selv, og jobber med, ikke mot, sitt eget selv, vil trolig oppleves som en autentisk og troverdig lærer.

Den fagpersonlige utviklingen kan også bidra til ubevisst eller ureflektert kompetanseutvikling, i det man gradvis utvikler en større sensitivitet i forhold til å oppfatte detaljer, samt et mer omfattende perspektiv. Dermed kan lærerens andrefleksivitet og relasjonskompetanse utvikles ubevisst gjennom den fagpersonlige utvikling, i det lærerens generelt øker sin sensitivitet, sitt perspektiv og trolig også sin ansvarlighet.

Man plasserer gjerne barn i klasser, grupper og kategorier, men de *er ikke* kategorien eller gruppen sin, de er enkeltindivider, og det er individet Stine eller Pål som møter opp i skolen med hele seg, og som læreren må bygge en relasjon til.

Alle pedagogiske filosofier og metoder kan tilsynelatende "virke", da barn er svært tilpasningsdyktige og kan fungere og synes å trives innen meget ulik pedagogisk praksis. Det viktige i denne sammenheng blir dermed å spørre seg selv: "Hvorfor og hvordan virker det vi gjør?" Man må evne å holde et metaperspektiv, og kunne reflektere om og kvalitetsvurdere sin egen praksis i forhold til det man ser her og nå – i situasjonen, overfor den enkelte elev.

Man kan ane en tendens til at man i skolen støtter seg for mye på ekspertise når det kommer til det interpersonlige/relasjonelle, og utnytter og utvikler dermed i for liten grad lærerens egne fagpersonlige kvaliteter, erfaringer og ferdigheter innen dette området. Dette er uheldig da en lærerens relasjonskompetanse, i kraft av å være en personlig og praktisk visdom, er resultat av en dyp forståelse som krever erfaring og refleksjon for å modnes.

Jeg har, i likhet med Jensen og Juul, i denne oppgaven, satt fokus på viktigheten av å oppruste det de kaller: det pedagogiske ”fotfolket” i forhold til det interpersonlige/rasjonelle – gjerne med bistand fra eksperter. (Jensen & Juul 2003:315).

Lærere kommer ikke med *ferdigutviklet* fagpersonlig selvinnsikt, andrerefleksivitet og relasjonskompetanse til skolen. Han eller hun må få rom til å utvikle seg i så henseende i jobben.

6.3 Konklusjon: Den praktiske filosofi

Hovedkonklusjonen min i denne oppgaven er enkelt sagt: viktigheten av at læreren ser på seg selv som lærende, og som i en stadig pågående utviklings- eller modningsprosess. Dette av hensyn til fagpersonens egen suksess i relasjon til eleven, av hensyn til ivaretagelsen av eleven og av hensyn til lærer-elev relasjonens og samspilletets kvalitet.

Derfor ser jeg Dunnes (1993) poeng om lærere som en gruppe som mangler en form for ”praktisk filosofi”, som et viktig poeng. Han mener det burde være tilgjengelig en diskurs der lærergjerningens natur (slik man opplever den i praksis) kan artikuleres, diskuteres og utvikles. På denne måten vil lærere kanskje få mot og selvsikkerhet til, i langt større grad, å se seg selv som forskere – og dermed tilhøre en profesjon som reflekterer om seg selv. (369).

Dette å *reflektere om seg selv*, både i forhold til egen profesjon og egen fagperson er hovedargumentet mitt for å oppfordre til fagpersonlig utvikling, og lærerens utvikling av egen andrerefleksivitet og relasjonskompetanse.

Jeg nevnte i oppsummeringen Jensen og Juuls ønske om å oppruste det pedagogiske ”fotfolket”. Slik jeg tolker Dunne, snakker også han om en form for ”opprustning” av fotfolket – fra å befinne seg i stor grad på mottakersiden når det kommer til forskning om seg selv (som lærer/fagperson) og om egen profesjon - til selv å bli bidragsyttere.

Et viktig poeng for meg er at jeg på ingen måte ønsker ikke å rette et angrep mot den enkelte lærer med denne oppgaven, da jeg som sagt synes kravene som stilles til lærere i dag allerede grenser opp til det umenneskelige. Jeg ønsker heller, i denne oppgaven, å sette fokus på noe jeg anser å være en kollektiv problematikk som ofte individualiseres: Jeg har

observert i skolen, og har selv kjent på kroppen, at man stadig vekk støter på samspillssituasjoner med elever som er utfordrende, og som kan utløse følelser som usikkerhet, utrygghet og utilstrekkelighet. Dette anser jeg som helt naturlig og i og for seg uproblematisk. Men jeg har observert at mange kan få en følelse av skam og et ønske om å skjule det problematiske, da de er av den oppfatningen at det de står overfor er noe de er alene om å oppleve som utfordrende.

Denne individualiseringen av en kollektiv problematikk er uheldig, og jeg ønsker med denne oppgaven å gjøre det tydelig at utfordringen som ligger i det å skulle samspille godt og bygge relasjoner til et rikt mangfold av elever, er en utfordring lærere generelt står overfor i kraft av sitt yrke. Dermed kan det være heldig å se på de utviklingsområdene som presenteres i denne oppgaven, og som tar sikte på å øke lærerens evne til å møte denne utfordringen, som aktuelle for alle lærere. Dette er ikke utviklingsområder man *stopper innom* en gang. Da skolehverdagen og menneskene man står overfor stadig er i forandring, mener jeg at man møter dette forandelige best hvis man ser seg selv som i en stadig pågående fagpersonlig lærings- og modningsprosess.

En praktisk filosofi som artikuleres fra ”innsiden” er en stadig pågående diskurs i og mellom de som praktiserer og kjenner lærergjerningens natur på kroppen. Denne prosessen kan både legge til rette for kontinuerlig læring og utvikling, samt fungere veiledende. Den kan også informere og veilede studenter og ferske lærere i forhold til en visdom de selv måtte ha brukt år på å tilegne seg gjennom egen erfaring, samt bidra g utvikle det generelle pedagogiske fagfeltet.

Men det jeg ser som det viktigste en slik diskurs og utvikling av en praktisk filosofi kan føre med seg er: oppfordringen til en generell fagpersonlig refleksjon i forhold til egen lærergjerning, enten man er ung eller gammel i faget. Dermed kan denne diskursen og den praktiske filosofi være med på å gjøre refleksjon, læring og utvikling til en anerkjent funksjon ved læreryrket.

Viljen og evnen til å se på, reflektere og diskutere rundt egen fagperson og lærergjerning er, slik jeg ser det, beundringverdige egenskaper, som kan gi selvsikkerhet og profesjonell tyngde. Jeg har selv møtt flere lærere som har uttalt at de er redd for at noen skal se at de er usikre, da de ser dette som en svakhet. Slik jeg ser det kan fagpersonens usikkerhet, i stedet for å stemples som en svakhet, sees som en spennende mulighet for kunnskapsinnhenting og

utveksling, refleksjon, diskusjon, læring og utvikling for den enkelte fagperson, eller for kollegiet, og muligens også det pedagogiske praksisfeltet.

Min tanke er at et økt fokus på at også læreren lærer og er ”under utvikling”, kan fjerne noe av det uheldige presset han eller hun kan føle, og heller erstatte dette med et ønske og en vilje til å se seg selv som en forsker som stadig utvider egen visdom og eget perspektiv.

Kildeliste

Bøker:

- Bandler, Richard & Grinder, John (1975): *The Structure of Magic. A Book About Language & Therapy*. Palo Alto, California: Science and Behavior Books, Inc.
- Bandler, Richard & Grinder, John (1976): *The Structure of Magic 2. A Book About Communication Change*. Palo Alto, California: Science and Behavior Books, Inc.
- Bandler, R., Grinder, J. & Satir, V. (1996): *Familien i terapi. Om NLP kommunikation & familieterapi*. Silkeborg: Vadum Dahls Forlag.
- Bø, Inge & Helle, Lars (2005): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.
- Dunne, Joseph (1993): *Back to the Rough Ground. 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Juul, Jesper (1998): *Her er jeg! Hvem er du? – om nærvær, respekt og grenser mellom voksne og barn*. Norsk utgave: Pedagogisk forum.
- Juul, Jesper (2005): *Livet i familien*. Norsk utgave: Pedagogisk forum.
- Juul, Jesper. & Jensen, Helle. (2003): *Fra lydlighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Norsk utgave: Pedagogisk forum.
- Løvlie Schibbye, Anne-Lise (2004): *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, Ragnar (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal akademiske (8 opplag).
- Satir, Virginia (1972): *Peoplemaking*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, Inc.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2005): *Presence. Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey publishing.
- St. Clair, Carmen B. & Grinder, John (2001): *Whispering in the Wind*. Scotts Valley, California: J & C Enterprise.

Elektroniske kilder:

- Juul, Jesper & Kristoffersen, Trond (2007): *Morgenkaffe med Jesper*.
http://www.barnehageforum.no/medlem/pedagogenshjerne/intervju_jesperjuul/index.asp
 ("21 mai, 2007").

Definisjoner:

Andrerefleksivitet: *Å kunne se og reflektere om den andres opplevelse.*

Fagpersonlig utvikling: *En kontinuerlig prosess der man ser på, erkjenner og reflekterer over eget selv, for dermed å kontinuerlig heve/utvikle egen bevissthet og ansvarlighet i forhold til hvordan man påvirker de profesjonelle relasjoner man inngår i.*

Relasjonskompetanse: *Lærerens dyktighet i forhold til å lede og samhandle vist i lærer-elev relasjonen, og i forhold til å påta seg det overordnede ansvaret for lærer-elev relasjonens kvalitet.*

Selvrefleksivitet: *Å kunne se og reflektere om egen opplevelse.*

The Meta-Model Of Language

Patterns/ Distinctions	Responses/ Challenges	Predictions/ Results
1. Simple Deletions		
"They don't listen to me."	Who specifically doesn't listen to you?	Recover the Deletion
"People push me around."	Who specifically pushes you	Recover the Ref. Index
2. Comparative And Superlative Deletions (Unspecified Relations)		
"She's a better person."	Better than whom? Better at what? Compared to whom, what? Given what criteria?	Recover the deleted standard, criteria, or belief
3. Unspecified Referential Indices (Unspecified Nouns And Verbs)		
"I am uncomfortable."	Uncomfortable in what way? Uncomfortable when?	Recover specific qualities of the verb
"They don't listen to me."	Who specifically doesn't listen to you?	Recover the nouns of the persons involved
"He said that she was mean."	Who specifically said that? Whom did he say that you call mean? What did he mean by 'mean'?	Recover the individual meaning of the term
"People push me around."	Who specifically pushes you?	Add details to the map
"I felt really manipulated."	Manipulated in what way and how?	
4. Unspecified Processes—Adverbs Modifying Verbs		
"Surprisingly, my father lied about his drinking."	How did you feel surprised about that? What surprised you about that?	Recovers the process of the person's emotional state
"She slowly started to cry."	What indicated to you that her starting to cry occurred in a slow manner?	Enriches with details the person's referent
5. Unspecified Processes—Adjectives Modifying Nouns		
"I don't like unclear people."	Unclear about what and in what way?	Recovers the speaker's projected sense of feeling "unclear" or "unhappy."
"The unhappy letter surprised me."	How, and in what way, did you feel unhappy about the letter?	
6. Universal Quantifiers		
"She never listens to me."	Never? She has never so much as listened to you even a little bit?	Recovers details about the extent of a process and counter-examples.

Patterns/ Distinctions	Responses/ Challenges	Predictions/ Results
1. Simple Deletions		
"They don't listen to me." "People push me around."	Who specifically doesn't listen to you? Who specifically pushes you	Recover the Deletion Recover the Ref. Index
2. Comparative And Superlative Deletions (Unspecified Relations)		
"She's a better person."	Better than whom? Better at what? Compared to whom, what? Given what criteria?	Recover the deleted standard, criteria, or belief
3. Unspecified Referential Indices (Unspecified Nouns And Verbs)		
"I am uncomfortable." "They don't listen to me." "He said that she was mean." "People push me around." "I felt really manipulated."	Uncomfortable in what way? Uncomfortable when? Who specifically doesn't listen to you? Who specifically said that? Whom did he say that you call mean? What did he mean by 'mean'? Who specifically pushes you? Manipulated in what way and how?	Recover specific qualities of the verb Recover the nouns of the persons involved Recover the individual meaning of the term Add details to the map
4. Unspecified Processes—Adverbs Modifying Verbs		
"Surprisingly, my father lied about his drinking." "She slowly started to cry."	How did you feel surprised about that? What surprised you about that? What indicated to you that her starting to cry occurred in a slow manner?	Recovers the process of the person's emotional state Enriches with details the person's referent
5. Unspecified Processes—Adjectives Modifying Nouns		
"I don't like unclear people." "The unhappy letter surprised me."	Unclear about what and in what way? How, and in what way, did you feel unhappy about the letter?	Recovers the speaker's projected sense of feeling "unclear" or "unhappy."
6. Universal Quantifiers		
"She never listens to me."	Never? She has never so much as listened to you even a little bit?	Recovers details about the extent of a process and counter-examples.

12. Complex Equivalences

(Phenomena that differ which someone equates as the same)

"She's always yelling at me, she doesn't like me."

How do you equate her yelling as meaning she doesn't like you?

Can you recall a time when you yelled at someone that you liked?

How do you know to equate his lack of success in business with his lack of sense about it?

"He's a loser when it comes to business; he just lacks business sense."

Recovers how the person equates or associates one thing with another. Ask for counter-examples to the meaning equation.

Could other factors play a role in this?

13. Presuppositions

(Silent Assumptions, Unspoken Paradigms).

"If my husband knew how much I suffered, he would not do that."

How do you suffer? In what way?
About what?

How do you know that your husband doesn't know this?

Why do you assume that his intentions would shift if he knew?

Does your husband always use your emotional state to determine his responses?

Recovers the person's assumptions, beliefs, and values the he or she just doesn't question. Specifies processes, nouns, verbs, etc. left out.